

GEL
GRUPO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS
DO ESTADO DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS
v. 40 n. 2

LINGUÍSTICA: INTERFACES

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 40 (2): p. 470-1187, mai.ago. 2011

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

Oto Araujo Vale

Revisão e normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

Revisão de língua estrangeira

Maria de Fátima de Almeida Baia (inglês)
Fernanda Consoni (francês)
Cristiane Conceição Silva (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 Cangaço 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 Linguísticos / 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, Dermeval da Hora, Dilson Ferreira da Cruz Júnior, Dirceu Cleber Conde, Dylia Lysardo-Dias, 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, Fabio Elias Verdiani Tfouni, 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 Bôsko 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, Leda Verdiani Tfouni, Lilian Cristine Scherer, Lígia 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 Helena de Moura Neves, Maria José Bocorny Finatto, Maria José Cardoso Lemos, Maria Margarida Martins Salomão, Mariângela de Araújo, Marilia Blundi Onofre, Mario Luiz Frungillo, Marisa Corrêa Silva, Marize Mattos Dall'Aglio Hattner, Mauricio Mendonça Cardozo, Mayumi Denise Senoi Ilari, Márcia Maria Cançado 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	478
AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
Considerações sobre a análise de produções textuais a partir de uma perspectiva polifônica	
<i>Adriana de Paula</i>	479
O uso de vírgulas: evidências da heterogeneidade da escrita	
<i>Ana Carolina Araújo Chiuchi</i>	488
Do universo escolar para o mundo digital: o estudo da escrita, reescrita e suas práticas no contexto virtual	
<i>Flávia Danielle Sordi Silva</i>	498
O processo de apropriação de concepções construtivistas em materiais didáticos para alfabetização	
<i>Marilda Pio da Silva</i>	509
Os registros não-convencionais da coda nasal em dados de EJA	
<i>Priscila Barbosa Borduqui Campos, Luciani Ester Tenani e Larissa Cristina Berti</i>	524
AQUISIÇÃO DE L1	
Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem	
<i>Irani Rodrigues Maldonade</i>	539
Noção de temporalidade e aspecto imperfectivo: estudo comparativo entre déficit específico de linguagem e desenvolvimento típico	
<i>Maria Claudia Arvigo</i>	553
Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem	
<i>Rosângela Nogarini Hilário</i>	567
A escrita de caso na clínica de linguagem	
<i>Silvana Perottino</i>	581
AQUISIÇÃO DE L2/LE	
Português como segunda língua entre os índios timbira: elementos dificultadores na aquisição verbal	
<i>Juliana Chaves Souza e Rosane de Sá Amado</i>	595
FILOLOGIA	
Edição de documentos e estudo lexicográfico do campo semântico <i>charque</i> na região sul: primeiras impressões	
<i>Catia Schreiner</i>	603

LINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS

O papel da gramática numa proposta pedagógica baseada em gêneros discursivos <i>Dirce Charara Monteiro</i>	617
Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores <i>Eliane Gouvêa Lousada, Siderlene Muniz-Oliveira e Ermelinda Barricelli</i>	627
Estratégias de ensino e aprendizagem da gramática: apreciações docentes na formação continuada <i>Elisabeth Ramos da Silva e Maria José Milharezi Abud</i>	641
<i>Advanced Portuguese</i> : como e o quê ensinar em cursos avançados de PLE no mundo da internet? <i>Érica Lima</i>	650
O papel do interlocutor na elaboração e reelaboração de unidades temáticas no ensino de línguas estrangeiras modernas <i>Henrique Evaldo Janzen</i>	661
Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira <i>Juliana Santana Cavallari</i>	672
Contribuições bakhtinianas para o ensino da gramática <i>Juscelino Pernambuco e Maria Flávia Figueiredo</i>	682
Formação de professores de espanhol: algumas reflexões <i>Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho</i>	697
A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna <i>Letícia Marcondes Rezende</i>	707
Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados <i>Liliane Santos</i>	715
Escrita e interação verbal em um fórum do Orkut <i>Marcela Lima</i>	726
Atividade de linguagem: a produção de texto como exercício de regulação intersubjetiva <i>Marília Blundi Onofre</i>	741
LINGÜÍSTICA COMPUTACIONAL	
Interface computacional como linguagem <i>Rodrigo Prates Campos</i>	751

LINGUÍSTICA HISTÓRICA

Sândi vocálico externo nas <i>Cantigas de Santa Maria</i> : ditongação <i>Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi</i>	760
Proparoxítonas no português arcaico: uma análise por meio da música e do texto das <i>Cantigas de Santa Maria</i> <i>Daniel Soares da Costa</i>	773
Um estudo das formas verbais do pretérito perfeito do indicativo em português arcaico <i>Gisela Sequini Favaro</i>	786
Adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre Português Arcaico e Português Brasileiro <i>Gladis Massini-Cagliari</i>	795
Um enfoque diacrônico de <i>assim</i> no domínio da junção <i>Lúcia Regiane Lopes-Damasio</i>	808
As construções XclV na escrita brasileira do século 19 refletem padrões gerados por qual gramática do português? <i>Marco Antonio Martins</i>	823
Sabedoria ou relação? - os usos da unidade lexical inteligência em notícias do século XVIII <i>Mariana Giacomini Botta</i>	838
Clíticos e preposições: a norma e o 'normal' em jornais paulistas (1900 a 1915) <i>Rosane de Andrade Berlinck e Caroline Carnielli Biazolli</i>	850
Adverbiais de base exofórica no português brasileiro - séculos XVII-XIX <i>Sônia Bastos Borba Costa</i>	864
Estudo dos nomes aumentativos e diminutivos em Português Arcaico <i>Thais Holanda de Abreu</i>	880
NEUROLINGUÍSTICA	
Violações da continuidade/descontinuidade da língua e o efeito em falas gegas <i>Célia Regina Carneiro</i>	894
Alterações de linguagem nas epilepsias de lobo temporal <i>Danielle Patricia Algave</i>	905
O gênero narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas <i>Evani Andreatta Amaral Camargo</i>	917
Aquisição tardia de linguagem e o desenvolvimento cognitivo dos surdos <i>Júlia Maria Vieira Nader e Rosana do Carmo Novaes-Pinto</i>	929

Investigando a afasia bilíngue: um enfoque na produção discursiva <i>Lilian Cristine Scherer</i>	944
Dificuldades para encontrar palavras em decorrência de lesão têmporo-parietal <i>Renata Viana Ensinas</i>	955
Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI <i>Rosana do Carmo Novaes-Pinto</i>	966
A interpretação de provérbios parodiados por afásicos e não afásicos: a reflexividade da linguagem <i>Sandra Elisabete de Oliveira Cazelato</i>	981
PSICOLINGUÍSTICA	
Movimentos discursivos em interações verbais: uma perspectiva de análise <i>Lélia Erbolato Melo</i>	991
SOCIOLINGUÍSTICA E DIALETOLOGIA	
O céu estrelado de Mato Grosso do Sul: ensaio de astrotoponímia <i>Alessandra Cirrincione</i>	1001
Atitudes linguísticas e teoria da acomodação: inter-relação entre Sociolinguística e Psicologia social <i>Cândida Mara Britto Leite</i>	1017
"Nós" versus "a gente" no português falado no noroeste paulista <i>Cássio Florêncio Rubio</i>	1029
Políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde <i>Cloris Porto Torquato</i>	1045
A variação no uso dos róticos em Porto Alegre <i>Jacqueline Ortelan Maia Botassini</i>	1060
Quando a oralidade se faz presente na escrita: dados diacrônicos e sincrônicos <i>Joyce Elaine de Almeida Baronas e Vanessa Lini</i>	1073
Os "holandeses" de Carambeí e suas línguas: um estudo sobre identidade <i>Letícia Fraga</i>	1084
Análise da concordância nominal em Irati e Pato Branco, PR <i> Loremi Loregian-Penkal, Odete Pereira da Silva Menon e Edson Domingos Fagundes</i>	1099

Estudo comparativo do alçamento das vogais pretônicas em Ouro Branco e Piranga/MG <i>Melina Rezende Dias</i>	1110
Varição em categorias verbais: correlações entre forma e função <i>Raquel Meister Ko. Freitag</i>	1121
A elaboração de um glossário bilíngue da área de comércio tendo como subsídio a Linguística de <i>Corpus</i> <i>Celso Fernando Rocha</i>	1133
TRADUÇÃO	
A tradução de marcadores linguísticos da cultura árabe no par de obras <i>Relato de um certo oriente / The tree of the seventh heaven</i> <i>Patrícia Dias Reis Frisene</i>	1145
Traços de tradução em artigos de anesthesiologia: uma comparação entre os resultados de um corpus paralelo e de um <i>corpus</i> comparável <i>Paula Tavares Pinto Paiva</i>	1158
Estudo da tradução de termos simples, expressões fixas e semifixas da subárea de antropologia das civilizações levantados a partir de um <i>corpus</i> paralelo em relação a dois <i>corpora</i> comparáveis <i>Talita Serpa</i>	1172

APRESENTAÇÃO do vol. 40 (2011)

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 221 artigos, dos quais 150 tiveram sua publicação aprovada pelos pareceristas. Todos os artigos são provenientes de comunicações apresentadas durante o 58º Seminário do GEL (2010), realizado na Universidade Federal de São Carlos. Além disso, são publicados cinco artigos originados de conferências e intervenções em mesas redondas daquela edição do Seminário do GEL, completando assim um total de 155 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 é publicada de agora em diante, 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.

Oto Araújo Vale
Presidente da Comissão Editorial

Considerações sobre a análise de produções textuais a partir de uma perspectiva polifônica

(Considerations about analysis of textual productions from a polyphonic perspective)

Adriana de Paula¹

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

paula-ad@uol.com.br

Abstract: This paper is part of my PhD research, which aims to examine how irony and polyphony are mobilized by a subject in his written production. This study is based on the theoretical concept of polyphony proposed by Ducrot (1987 [1984]), and discusses how this theory allows us to analyze argumentative texts produced by the same subject during his writing acquisition.

Keywords: writing acquisition; polyphony; irony.

Resumo: O presente trabalho, resultado das reflexões iniciais de meu projeto de Doutorado, tem como objetivo analisar de que modo a ironia e a polifonia são mobilizadas por um sujeito em suas produções escritas. Para tanto, será tomado como referencial teórico o conceito de polifonia proposto por Ducrot (1987 [1984]), discutindo de que maneira essa teoria permite fazer uma análise de textos argumentativos produzidos por um mesmo sujeito ao longo de seu processo de aquisição da escrita.

Palavras-chave: aquisição da escrita; polifonia; ironia.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar de que modo a ironia e a polifonia são mobilizadas por uma estudante de ensino médio¹ na produção de suas redações escolares. Para tanto, será tomado como referencial teórico o conceito de polifonia proposto por Ducrot (1987 [1984]), discutindo de que modo essa teoria permite fazer uma análise de textos argumentativos produzidos por um mesmo sujeito ao longo de seu processo de aquisição da escrita.

Serão apresentados dois textos de caráter dissertativo-argumentativo que deixam transparecer diferentes vozes na construção da argumentação e, desse modo, nos permitem analisar como diferentes enunciadores são mobilizados para expressar o *querer-dizer* da autora desses textos.

Durante a análise, os conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva (cf. AUTHIER-REVUZ, 2004 [1982]) também serão evocados, de forma a discutir de que maneira se dá a presença do *outro* no discurso que compõe esses textos.

¹ Os dados analisados foram retirados do Banco de Dados do Projeto “A relevância teórica dos dados singulares no processo de aquisição da linguagem escrita”, desenvolvido entre 1992 e 2004 no IEL/Unicamp, e compõe o *corpus* de M.L. Analisado em minha dissertação de Mestrado “Considerações sobre o desenho e a escrita no processo de aquisição da escrita: uma análise de dados longitudinais”, esse *corpus* será retomado em minha tese de Doutorado, justamente para discutir a questão da polifonia e metaenunciação.

Breves apontamentos teórico-metodológicos

Desenvolvido por Bakhtin (2002 [1929/1963]) a partir da análise do romance de Dostoiévski, o conceito de polifonia, tomado emprestado da música, é apresentado como uma nova forma literária, na qual as vozes do autor e das personagens estão representadas de forma ideologicamente autônoma. Opondo o romance *monofônico* – aquele em que se faz ouvir uma única voz, ao *polifônico*, composto por diversas vozes, Bakhtin defende que a polifonia *pressupõe uma multiplicidade de vozes plenivalentes nos limites de uma obra* (2002 [1929/1963], p. 35).

Explorado em diferentes áreas do conhecimento, o conceito de polifonia foi retomado por diferentes autores. Dentre eles, podemos destacar Ducrot (1987 [1984]), que em seu *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação* questiona *o postulado segundo o qual um enunciado isolado faz ouvir uma única voz* (p. 161). Para o autor, a polifonia se mostra quando o enunciado *assinala, em sua enunciação, a superposição de diversas vozes* (p. 172), ou seja, quando é possível visualizar a presença do *locutor*, o responsável pelo discurso, e dos *enunciadores*, que, de acordo com Ducrot, são “seres” que “falam” através da enunciação, *expressando seu ponto de vista, mas não no sentido material do termo* (p. 192).

Segundo Ducrot, é constitutivo do sujeito (ou locutor) estar em relação constante com um *outro* do discurso. Tal sujeito faz referência a este *outro* expressando seu ponto de vista, dentro de uma enunciação, que pode ou não ser compatível com aquela que esse sujeito produz. É através da enunciação que o posicionamento do enunciador será evidenciado, não através das palavras propriamente ditas.

Para mostrar a relevância do conceito de enunciador, Ducrot estuda as características linguísticas dos fenômenos *da ironia, da negação, da pressuposição*, dentre outros. Neste trabalho, a visão que ele apresenta acerca da ironia será importante para analisar de que modo esse recurso é explorado nos textos analisados. Conforme esse autor, *falar de modo irônico é, para um locutor L, apresentar a enunciação como expressando a posição de um enunciador* (p. 198), desse modo, compreender a ironia é interpretar a polifonia do enunciado.

Para Fiorin (2001), as diferentes vozes presentes no enunciado constituem a heterogeneidade que caracteriza o discurso. Conforme o autor, através da polifonia:

o discurso torna-se um espaço conflitual e heterogêneo ou contratual e homogêneo onde vozes discordantes e concordantes tomam lugar em níveis diferentes. Essas vozes concordam, discordam, constituem-se. (FIORIN, 2001, p.71-72)

Considerando a heterogeneidade como marca fundamental do discurso, Authier-Revuz (2004 [1982]) analisa como se dá a presença do outro no discurso, desenvolvendo os conceitos de *heterogeneidade mostrada* e *heterogeneidade constitutiva*. Segundo a autora, a heterogeneidade constitutiva é aquela que não se mostra no fio do discurso, mas que faz parte de sua própria constituição; já a heterogeneidade mostrada é aquela que deixa ver a presença do outro através de marcas linguísticas explícitas como o discurso direto, o discurso indireto, as aspas, o itálico e a metaenunciação, ou através de recursos menos explícitos como o discurso indireto livre. Conforme Fiorin (2005), *a heterogeneidade constitutiva diz respeito ao funcionamento real do discurso e a heterogeneidade mostrada refere-se à voz do outro inscrita no discurso* (p. 220-221).

Os dados analisados

Apresentação e análise do Dado 1

Neste trabalho, especificamente, analisaremos dois dados. O primeiro deles é o texto *O que você vai ser quando você crescer?* (cf anexo), produzido por uma estudante do 1º ano do ensino médio, aluna de escola particular e filha de professores universitários. O tema refere-se às condições em que vivem os menores brasileiros na década de 90.

O texto inicia-se com uma citação de Olavo Bilac “Criança, não verás país como este”, que, articulada ao advérbio de modo “realmente” vai introduzir a tese da autora de que o Brasil é um país marcado por contrastes. Ao lançar mão do discurso citado, a autora dá espaço para que as palavras do outro sobressaíam em seu próprio discurso.

No parágrafo 2, a contextualização do modo como vivem as crianças brasileiras é feita através da comparação entre as condições de vida das crianças da classe média e daquelas provenientes de camadas mais pobres da sociedade.

O terceiro parágrafo é construído através de uma gradação: *Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada...*, que corrobora o que vinha sendo dito no parágrafo anterior e traz a voz de um enunciador que reflete como aqueles que não vivem nessas condições são vistos por essas crianças.

No parágrafo 4, a orientação argumentativa vai ser alterada através da conjunção *mas*, como pode ser visto no fragmento abaixo apresentado:

- (01) Muitas pessoas dizem que no Brasil há uma total falta de planejamento social, mas como podemos controlar a natalidade num país onde grande parte das mulheres acreditam que Deus as pôs no mundo para procriar.

Temos aqui um enunciador 1 que aponta para a conclusão de que no Brasil não há planejamento familiar, e um enunciador 2, introduzido pelo *mas*, que aponta para uma outra conclusão, mostrando que não seria possível fazer planejamento social num país onde ainda há mulheres que acreditam que procriar é uma missão atribuída por Deus. Estamos aqui diante daquilo que Ducrot chamou de *mas refutativo*, que, conforme Maingueneau (1997), *recusa a legitimidade daquilo que um destinatário disse ou pensou, ou poderia ter dito ou pensado* (p. 166).

O quinto parágrafo continua mostrando que a situação das crianças brasileiras é degradante e que o Estatuto da Criança e do Adolescente não atende à nossa realidade. A citação do primeiro parágrafo é retomada para reforçar a argumentação.

O sexto e último parágrafo é iniciado por mais uma gradação:

- (02) Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”,

e concluído por um questionamento, marcado por mais uma citação:

- (03) Que problemas estamos resolvendo com aqueles comerciais absurdos, que terminam com aquele chavão: “que esperança podemos dar a essas crianças?”.

Aqui a voz do outro é explicitamente marcada, o que pode ser considerado um exemplo da heterogeneidade mostrada de que nos fala Authier-Revuz (2004 [1982]).

A partir dessa rápida apresentação do texto, é possível perceber que, nessa etapa de escolarização, essa estudante já consegue manipular uma série de recursos da escrita para produzir em seu texto os efeitos de sentido que pretende. Dentre esses recursos, vale destacar, por exemplo, a anteposição do adjetivo “maravilhosas” – *freqüentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV* – usado aqui para dar um tom irônico e mostrar que ela pensa exatamente o contrário do que diz sobre as escolas públicas brasileiras. Para perceber essa ironia, é preciso lembrar que o ponto de vista de que as escolas são maravilhosas não pertencem ao locutor L, mas a um enunciador E que defende essa posição. Conforme Ducrot (1987 [1984]), *mesmo sendo dado como o responsável pela enunciação, L não é assimilado a E, origem do ponto de vista expresso na enunciação* (p. 198).

Outro recurso bastante saliente, e que também contribui para reforçar a ironia, é o uso das aspas que marcam várias expressões do texto. Conforme Authier-Revuz (1982), as aspas de conotação autonímica, ou seja, aquelas em que a palavra é ao mesmo tempo *usada e mencionada*, são

a marca de uma operação metalingüística *local* de distanciamento: uma palavra, durante o discurso, é designada na intenção do receptor como o objeto, o lugar de uma *suspensão de responsabilidade* – daquela que normalmente funciona para as outras palavras. (AUTHIER-REVUZ, 2004 [1982] p. 219)

Ao suspender sua responsabilidade, o locutor deixa ao seu receptor aquilo que a autora chama de uma *espécie de vazio a preencher, através de uma interpretação, de um “apelo de glosa”*. Ao observar o emprego das aspas nesse dado, é possível perceber que a maioria delas tem como função dar um tom irônico ao que é dito, como se a autora quisesse mostrar que, embora diga aquilo, não compactua com o significado corrente do que diz. Esse tipo de ocorrência estaria, a meu ver, naquilo que Authier-Revuz (2004 [1982], p. 225) chama de *questionamento ofensivo do caráter apropriado de uma palavra*, conforme podemos ver nos trechos destacados:

- (04) [...] Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.
- (05) No Brasil, enquanto uma pequena parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza [...].
[...] ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.
- (06) [...] O “país do futuro” não pode dar a suas crianças a perspectiva de um futuro digno [...].

Em todos os trechos destacados, a autora coloca entre aspas expressões que não lhe pertencem e que lhe servirão exatamente para mostrar que ela tem uma visão diferente sobre o que dizem essas *vozes* com as quais não concorda. Recorrendo aos termos de Ducrot, diríamos que essas aspas deixam claro ao interlocutor que esses dizeres pertencem a enunciadores cujo ponto de vista não corresponde ao do locutor.

As marcas da polifonia presentes na enunciação

De modo a verificar de que forma a polifonia pode ser percebida nesse texto, destacamos, abaixo, alguns momentos em que é possível perceber a presença do locutor e

do enunciador. O texto está construído de modo a destacar a presença de um único locutor [L1], a jovem estudante autora da redação escolar. Mas, ao longo da argumentação, esse locutor [L1] incorpora uma série de vozes (enunciadores) que contribuem para o percurso analítico do texto em questão. A seguir, serão apresentados alguns fragmentos em que a presença desses enunciadores é explícita:

- (07) No Brasil, enquanto parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza, sem nenhuma proteção, de grades, de estatuto ou de qualquer parente, que por lei deveria dar apoio a estas crianças até os dezoito anos, idade em que se completa a maioridade.

Temos aqui a presença do locutor [L1], a autora do texto, a responsável pelo dizer, e de um enunciador [E1] que conhece os contrastes que marcam a vida das crianças brasileiras, contextualizado-a através da oposição. Temos, ainda, um enunciador [E2] explicitado pelas aspas que chama as crianças brasileiras de “nossas crianças”.

- (08) O “país do futuro” não pode dar suas crianças a perspectiva de futuro digno, onde elas possam pelo menos ter um acesso mínimo a comida e educação.

Nesse caso, mais uma vez ao lado do locutor [L1], vamos encontrar um enunciador [E2] que chama o Brasil de “país do futuro”, ao lado de um enunciador [E1] que critica o fato de que essas crianças não têm acesso aos seus direitos básicos.

- (09) Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”. Quando o governo não consegue resolver um problema a sociedade se encarrega de resolvê-lo.

Nesse fragmento, vemos um desdobramento de enunciadores ao lado da figura do locutor [L1], temos [E3] que consiste na afirmação daquilo que está sendo negado; temos [E1] que corresponderia à negação dessa afirmação; temos [E2] que separa as crianças *boas* das *más* e [E1] novamente, que afirma que quando o governo não consegue resolver um problema a sociedade o faz.

Ao observarmos esses fragmentos, podemos afirmar que [E1] é a voz predominante no texto, representando a visão crítica acerca do que ocorre no país. [E2] corresponderia à voz do senso comum, que tenta justificar o que ocorre com as crianças. [E3] corresponderia à voz que defende os direitos das crianças.

Apresentação e análise do Dado 2

Intitulado *Grafting is not a crime*, o dado 2 também foi produzido na 1ª série do ensino médio e discute a polêmica em torno da pichação. Tomando como ponto de partida a citação que dá título ao texto e que, segundo a autora, foi retirada do muro de uma escola estadual, M.L. apresenta duas posições divergentes a respeito do tema. De um lado, temos a visão daqueles que enxergam a pichação como um crime contra a propriedade privada e, do outro, daqueles que procuram explicá-la como uma forma de manifestação do jovem numa sociedade tão repressora como a nossa. Por fim, apresenta seu ponto de vista, defendendo que a polícia e a sociedade preocupem-se com crimes de verdade e compreendam a pichação como uma *forma diferente e ousada de expressar o pensamento*.

Aqui também o texto está articulado em torno de um único locutor [L1], a jovem autora do texto, mas, ao longo da argumentação, mais uma vez a presença de diferentes enunciadores é mobilizada, conforme se pode observar nos trechos apresentados a seguir:

- (10) A respeito da pichação nós podemos encontrar inúmeras opiniões, desde as opiniões repressoras e individualistas, que dizem simplesmente que a pichação desrespeita a gloriosa propriedade privada do cidadão, e que em função de duas palavrinhas num muro branco de uma família de classe média, devemos mobilizar a polícia para prender os “vândalos” da cidade.

Temos aqui a voz do enunciador [E1], que constata o fato de que existem inúmeras opiniões a respeito do tema e nomeia uma vertente dessas opiniões de “repressora e individualista”, e de [E2], que critica a pichação e pede que a polícia prenda esses “vândalos”.

Através da anteposição do adjetivo *gloriosa* ao sintagma nominal *propriedade privada* e do uso das aspas em “vândalos”, o enunciador [E1] deixa marcada sua visão irônica a respeito da posição defendida por E2.

- (11) Muitas pessoas dizem que talvez a solução fosse a abertura de espaços autorizados para o “grfitismo”, o que não resolveria em nada o problema. Qual é a graça de pichar um muro sem sentir na pele o gosto do proibido, sem sentir que está contrariando todas as leis da sociedade repressora e moralista?

Em (11), M.L. traz mais dois enunciadores para compor seu texto. Temos [E3], que representa uma posição diferente da visão repressora de [E2], propondo espaços autorizados para o “grfitismo”, posição esta que é imediatamente questionada por E1, ao afirmar que isso *não resolveria em nada o problema*. Em seguida, esse questionamento é reforçado pela evocação que E1 faz da voz dos próprios pichadores, que justificam esse ato como uma forma de contrariar as *leis da sociedade repressora e moralista*, representada no texto pelo enunciador [E2].

- (12) [...] não é crime. É apenas uma forma diferente e ousada de expressar o pensamento.

Neste fragmento, que corresponde aos últimos períodos do texto, M.L. faz uso daquilo que Ducrot denomina *negação polêmica*, em que [E1] se opõe a [E2] negando o discurso de que a pichação seria um crime e deixando marcada sua posição a partir da qual defende que é apenas uma manifestação ousada do pensamento.

Observando a questão nos termos propostos por Ducrot, podemos afirmar que o enunciado negativo é o diálogo entre dois enunciadores que se opõem, o que fica evidente no trecho apresentado acima, já que, de um lado, temos um enunciador que diz que a pichação é crime e, do outro, aquele que afirma o contrário.

Assim como no dado 1, toda a argumentação do texto é construída a partir da oposição da voz do senso comum e da visão crítica de M.L. em torno dessa voz. Refutando os argumentos daqueles que tratam a pichação como uma atitude criminosa que deve ser punida através da repressão policial, a autora deixa marcada sua posição em defesa de uma nova visão em torno dessa questão.

Considerações finais

A partir da análise desses dados, foi possível observar como a ironia e as diferentes vozes dos enunciadores que compõem o texto atuam no interior do movimento polifônico,

contribuindo para a argumentação e visando a convencer o interlocutor a concordar com a posição defendida pelo locutor.

No dado 1, o fio do discurso é conduzido pelo enunciador [E1], que representa a indignação contra a situação precária em que vivem muitas crianças brasileiras e mostra-se a partir de uma perspectiva crítica que condena os enunciadores que representam a voz do senso comum ou do poder, e que ignoram a real condição da infância brasileira.

No dado 2, também é o enunciador [E1] quem conduz a argumentação, refutando a visão corrente de que a pichação seria um crime e seus praticantes deveriam ser punidos pela polícia e defendendo a ideia de que se olhe para essa prática como um espaço de manifestação dos jovens.

Percebemos, assim, que o enunciador [E1] expressa o ponto de vista do locutor, M.L., a jovem estudante que produz o texto, enquanto os demais enunciadores representariam perspectivas diferentes daquela defendida pela autora, mas cujas vozes são evocadas como estratégia para conduzir a argumentação. É através do contraste entre a visão de M.L. e aquela com a qual a jovem não concorda que estão estruturados os dois textos, procurando fazer com que, a partir da desconstrução de um ponto de vista aceito pela maioria, seu interlocutor passe a concordar com a posição que defende.

Os dois textos apresentados e os muitos outros que compõem o *corpus* resultam da atividade de M.L. na constituição de sua escrita, uma atividade permeada por uma série de interdiscursos, oriundos de seu cotidiano como leitora e escrevente, bem como de suas interações sociais. Desse modo, a relação que M.L. estabelece com a linguagem é fruto do processo dialético que define a própria linguagem (cf. FRANCHI, 1987). E o entrecruzamento de vozes presente em seus textos é resultado desse processo, através do qual ela nos mostra que “pensar implica interrogar e ouvir, experimentar posicionamentos, combinando uns e desmascarando outros” (BAKHTIN, 2002 [1929/1963], p. 95), levando-nos a refletir sobre a questão apresentada e acompanhá-la no diálogo que compõe suas produções.

Em dados como os apresentados aqui, M.L. toma para si a tarefa de refletir, elaborar e discutir sobre questões de seu interesse, conduzindo seu leitor através da argumentação dada pelo próprio texto. Assim, com base nos argumentos apresentados, na seleção lexical e na organização sintática dos textos que produz, ela encaminha seu leitor para o tipo de leitura que pretende que se faça daquilo que diz, convidando-o a refletir sobre os argumentos apresentados através do jogo polifônico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação Marlene Teixeira; revisão técnica da tradução: Leci Borges e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. [1982].

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. [1929/1963].

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução: Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987. [1984].

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação, as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. O romance e a simulação do funcionamento real do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 218-234.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. 3. ed. Campinas: Pontes/ Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ANEXO

(1) *O que você vai ser quando você crescer?*

“Criança, não verás país como este” já dizia Olavo Bilac. Realmente nos dias de hoje se torna cada vez mais difícil encontrar um país como este. Não há nenhum país no mundo com tantos contrastes como o Brasil. Contrastes que se refletem em todos os níveis da sociedade, principalmente nos “menores”.

No Brasil, enquanto parte de “nossas crianças” brincam protegidas atrás das grades da escola, ou do play-ground do prédio, a outra parte se marginaliza, sem nenhuma proteção, de grades, de estatuto ou de qualquer parente, que por lei deveria dar apoio a estas crianças até os dezoito anos, idade em que se completa a maioridade. Na prática, a maioridade dessas crianças é completada muito mais cedo, pois com oito ou dez anos de idade muitos menores já trabalham e não freqüentam mais as maravilhosas escolas públicas que vemos na TV, e que, na prática, não passam de projetos absurdos, ou do governo gastando carros de dinheiro em campanhas que só servem para fazer propaganda da “malta” que nos governa.

Sem roupa, sem saúde, sem casa, sem nada... nessas condições, a saída mais pertinente encontrada pelo menor abandonado talvez seja roubar o tênis, ou o relógio do play-boy que passeia na esquina ou apelar para a prostituição no cais do porto.

Muitas pessoas dizem que no Brasil há uma total falta de planejamento social, mas como podemos controlar a natalidade num país onde grande parte das mulheres acreditam que Deus as pôs no mundo para procriar. É muito comum, encontrarmos nas favelas mulheres com onze filhos no chão e um no colo (sem contar aquele que cresce na barriga), enquanto as madames ricas mimam seu casal de filhos.

O Brasil está entrando no século XXI sem a menor perspectiva de um futuro glorioso. O “país do futuro” não pode dar suas crianças a perspectiva de futuro digno, onde elas possam pelo menos ter um acesso mínimo a comida e educação. O estatuto da criança e do adolescente se torna cada vez mais distante da realidade e cada vez mais perto dos versos de Olavo Bilac. Esse estatuto dentro de anos será digno de riso. E nossas crianças tem que deixar de ser um objeto de manipulação por parte dos políticos em seus discursos, elas tem que ser tratadas com um mínimo de respeito, por uma sociedade cruel, que não respeita nem suas crianças.

Quem não tem mãe, não tem pai, não tem nada, ainda tem a polícia, e os grupos de extermínio que matam as crianças “más” para proteger as “boas”. Quando o governo

não consegue resolver um problema a sociedade se encarrega de resolvê-lo. Nesse caso a sociedade arranhou uma solução muito cruel para essas crianças, que são crianças como qualquer outra, que na verdade talvez quisessem estar jogando bola, ao invés de estar assaltando pessoas para comprar cola de sapateiro ou se prostituindo. A formação de grupos de extermínio de menores é uma resposta da sociedade brasileira aos assaltos e a violência do menor carente. Resposta injusta. Que problema estamos resolvendo, assassinando crianças, ou deixando os assassinos impunes. Que problemas estamos resolvendo com aqueles comerciais absurdos, que terminam com aquele chavão: “que esperança podemos dar a essas crianças?”

(M.L. 1991. 1º ano do Ensino Médio. Produção escolar.)

(2) “*Grafiting is not a crime*”

“Grafiting is not a crime...” assim está escrito nos muros do colégio de 2º grau Aníbal de Freitas, em Campinas. A questão da pichação, ou “grafitismo” se torna cada vez mais polêmica, na medida que vemos cada vez mais muros e monumentos abarrotados daquelas escritas, cada vez mais sofisticadas. A respeito da pichação nós podemos encontrar inúmeras opiniões, desde as opiniões repressoras e individualistas, que dizem simplesmente que a pichação desrespeita a gloriosa propriedade privada do cidadão, e que em função de duas palavrinhas num muro branco de uma família de classe média, devemos mobilizar a polícia para prender os “vândalos” da cidade. E, existem também aqueles que tentam encontrar explicações para o fato, dizendo que nossa sociedade reprime cada vez mais o povo, principalmente os jovens, que como não tem meio de expressão acabam “invadindo” os muros. Na verdade, a pichação está nos muros há séculos, e ninguém até hoje achou uma explicação razoável para o fato, até porque as pessoas se preocupam muito mais em reprimir os pichadores do que em entender porque eles picham.

A pichação tornou-se um ato tão reprimido, que um pichador hoje em dia pode ser comparado a um criminoso. Muitas pessoas dizem que talvez a solução fosse a abertura de espaços autorizados para o “grafitismo”, o que não resolveria em nada o problema. Qual é a graça de pichar um muro sem sentir na pele o gosto do proibido, sem sentir que está contrariando todas as leis da sociedade repressora e moralista? Não abrir espaço para os pichadores não resolveria o problema, mas reprimi-los só aumenta o problema. Talvez a solução seria encarar o problema com outros olhos. Nossas cidades estão abarrotadas de assassinos, maníacos sexuais, políticos corruptos e traficantes. Contra esses, a política deveria se preocupar de verdade, se preocupar intensamente. Colocar viaturas na rua, para reprimir o pobre garoto de dezesseis anos, que mal sabe porque está pichando deveria ser considerado crime!

Certa vez, um estrangeiro veio a São Paulo e ficou impressionado com a beleza dos muros de São Paulo. Ele viu aqueles escritos pontiagudos do tipo “GRAFITER’S” e não só achou interessante, como disse que era uma nova forma de expressão que surgia através da escrita. Num país onde a grande maioria do povo quase nunca escreve, é interessante analisar uma forma de expressão “diferente”. Não é bonito, não é crime. É apenas uma forma diferente e ousada de expressar o pensamento.

(M.L. 1991. 1º ano do Ensino Médio. Produção escolar.)

O uso de vírgulas: evidências da heterogeneidade da escrita

(The use of commas: evidences of writing heterogeneity)

Ana Carolina Araújo-Chiuchi¹

¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

carol_araujo6@hotmail.com

Abstract: In this article, we analyze comma usage, i.e the oscillation between conventional and non-conventional uses of this punctuation mark in a *corpus* that consists of 152 texts. The texts were written by students of the fifth grade in a public school in the countryside of São Paulo State. We hold that the motivations for non-conventional usage, identified as the absence/presence of comma confirm what Corrêa (2004) calls heterogeneous way of writing. Thus, by analysing comma usage, we investigate the possible relations between, oral and written statements. In general, the results showed that due to this relation we can find (i) excessive punctuation marks (non-conventional usage characterized by the presence of comma); and (ii) lack of punctuation marks (non-conventional usage by the absence of comma).

Keywords: punctuation; writing acquisition; orality; literacy; elementary school.

Resumo: Neste artigo, temos o objetivo de analisar a flutuação do emprego da vírgula, ou seja, a oscilação entre usos convencionais e não-convencionais desse sinal em um *corpus* constituído de 152 textos produzidos por alunos de quinta série (sexto ano, na atual nomenclatura)¹ do Ensino Fundamental de uma escola estadual do interior paulista. Argumentamos que as motivações dos empregos não-convencionais identificados quanto à ausência/presença da vírgula evidenciam o que Corrêa (2004) chamou de modo heterogêneo de constituição da escrita. Desse modo, por meio do uso de vírgulas, investigamos as possíveis relações, feitas pelos escreventes, entre enunciados orais/falados e enunciados letrados/escritos. De um modo geral, os resultados mostram que essa relação tanto causa o excesso (emprego não-convencional pela presença de vírgula) quanto a falta (emprego não-convencional pela ausência de vírgula) dos sinais de pontuação.

Palavras-chave: pontuação; aquisição da escrita; oralidade; letramento; ensino fundamental.

Introdução

No que diz respeito ao estudo do emprego da pontuação por alunos em processo de aquisição da escrita, podemos afirmar que são, relativamente, poucos os trabalhos, como o de Chacon (1998), que, a partir de uma perspectiva linguística, tomam os usos não-convencionais como evidências de uma reflexão, por parte do escrevente, acerca das características dos enunciados orais/falados e letrados/escritos.

Se considerarmos a história da pontuação, encontraremos algum subsídio que poderá contribuir para entendermos melhor a grande flutuação, entre os chamados “acertos” e “erros”, nos usos da vírgula em textos produzidos em ambiente escolar. De acordo com Rocha (1997), os sinais de pontuação surgiram juntamente com os textos sagrados, os quais eram escritos para serem recitados oralmente e, para isso, necessitavam de “indicadores para respirar”. Com efeito, ainda hoje, nos materiais didáticos, a pontuação

¹ Com a Lei nº 11.274, instituiu-se o Ensino Fundamental de nove anos a partir de 2009 e a ‘quinta série’ passou a ser nomeada como ‘sexto ano’. Mantivemos, neste projeto, a nomeação do ano letivo como ‘quinta série’ por ser essa a forma utilizada na época da coleta, em 2008.

é predominantemente ligada à fala, mais frequentemente à pausa e à entoação, noção essa que acarreta, em nossa hipótese, muitos dos empregos de vírgulas que são classificados como “erros de pontuação”, quando tomadas por base as regras gramaticais. Trata-se de uma visão da pontuação como sinais gráficos relacionados unicamente à representação de aspectos da oralidade, o que, em certa medida, revela uma visão de escrita como representação unívoca e acabada da fala.

No que diz respeito às gramáticas, que são frequentemente tomadas por base para analisar os empregos da vírgula, observa-se pouco consenso sobre o conjunto de normas desse emprego, havendo uma gama ampla de possibilidades de usos e escolhas a depender da gramática que se toma por referência (SONCIN, 2009). Tem-se, assim, o fato de que o escrevente enfrenta, também, grande variação de orientações e prescrições que dizem respeito à escolha entre vírgula < , > e outro sinal de pontuação – como o ponto e vírgula < ; >. Essa complexidade que envolve as regras de emprego da vírgula contribui, em nossa hipótese, para a ocorrência do que pode ser classificado como “erro” nos usos de vírgula nos textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, constituindo-se como um desafio tanto para quem está aprendendo a pontuar um texto quanto para quem investiga os possíveis motivos dos usos não-convencionais dos sinais de pontuação.

Considerando, portanto, que a pontuação constitui-se um lugar ainda pouco investigado do ponto de vista linguístico, embora se mostre um campo extremamente rico e desafiador por sua natureza complexa que compreende várias dimensões da linguagem, como as prosódica, sintática, textual e discursiva (CHACON, 1998), este trabalho assume uma perspectiva linguística e toma, como objeto de estudo, os usos de vírgula observados em textos de alunos de quinta série do Ensino Fundamental em uma escola pública paulista.

Pressupostos teóricos

A descrição e análise dos usos da vírgula observados em textos escritos por alunos de quinta série do Ensino Fundamental fundamentam-se, neste trabalho, no modo heterogêneo de concepção da escrita, postulado por Corrêa (2004). Juntamente com o autor, assumimos o falado e o escrito como práticas sociais vinculadas ao letramento e à oralidade. Segundo essa tese, existe um trânsito entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito e, por meio da apreensão desse trânsito, é possível identificar vestígios da fala na escrita e vice-versa. Desse modo, por meio do uso de vírgulas em textos de alunos de quinta série, investigamos as possíveis relações, feitas pelos escreventes, entre enunciados orais/falados e enunciados letrados/escritos.

A respeito da concepção de pontuação adotada nesta pesquisa, ancoramo-nos no trabalho de Chacon (1998), o qual, a partir de uma perspectiva linguística, toma o uso do sinal de pontuação como evidência de uma reflexão, por parte do escrevente, acerca das características dos enunciados orais/falados e letrados/escritos. Com efeito, em seu trabalho, Chacon conclui que à pontuação estão vinculadas diferentes e complexas dimensões da linguagem; além disso, defende que a escrita tem um ritmo próprio, definido pela organização das dimensões linguísticas, a qual pode ser assinalada graficamente por meio dos sinais de pontuação.

Para verificar em que medida se dá a relação entre enunciados orais/falados e letrados/escritos, no que diz respeito à organização prosódica da linguagem, tomamos

como referência as descrições prosódicas do Português Brasileiro (PB) feitas por Tenani (2002) e Fernandes (2007), as quais têm a mesma base teórica para a análise da prosódia do português: o modelo de Fonologia Prosódica de Nespor e Vogel (1986). Tal modelo postula que os constituintes prosódicos são organizados de forma hierárquica, contrapondo-se, dessa forma, à visão dos estudos gerativos clássicos, segundo os quais a organização dos segmentos obedece a uma organização linear. Esse modelo hierárquico propõe 7 (sete) domínios, a saber (do menor para o maior): sílaba (σ), pé (Σ), palavra fonológica (ω), grupo clítico (GC), frase fonológica (ϕ), frase entonacional (I) e enunciado fonológico (U). Nesta pesquisa, interessam-nos, mais particularmente, os três últimos domínios, aqueles que estão no nível oracional, visto que a vírgula ocorre entre orações e no interior de orações. Com base em Nespor e Vogel (1986), assumimos que a ϕ é definida pela união de dois ou mais grupos clíticos e se aplica no domínio do sintagma, ou seja, engloba o núcleo sintagmático e o que a ele está ligado; a I é definida pela união de duas ou mais ϕ s e se aplica no nível da sentença, além disso, o contorno entoacional é de fundamental importância, uma vez que a sua variação altera os limites da I; por fim, o U é definido pela união de duas ou mais Is e se aplica no nível da sentença ou do período; nesse sentido, toda sentença pode ser considerada como um único U.

Material e método

O *corpus* de nossa pesquisa é composto por produções escritas pertencentes ao projeto de extensão *Desenvolvimento de oficinas de leitura, interpretação e produção de texto no Ensino Fundamental*, coordenado pelas Profas. Dras. Luciani Tenani e Sanderléia Longhin-Thomazi. Por meio desse projeto, realiza-se a coleta de textos escritos por alunos da Escola Estadual Profª Zulmira da Silva Salles, também localizada na cidade de São José do Rio Preto (SP).

Para a análise, selecionamos 152 textos obtidos a partir de duas propostas de redação, de um mesmo gênero e mesmo tipo textual (de acordo com a Proposta Curricular do Estado), de alunos de três turmas de quinta série do Ensino Fundamental: um coletado no início e outro no final do ano letivo de 2008. Pretende-se, assim, capturar dois momentos do processo de escolarização percorrido pelos alunos nessa série/ano, de maneira que possamos fazer uma comparação entre essas duas produções no que diz respeito ao emprego da vírgula.

Nosso ponto de partida foi sistematizar por tipos as estruturas sintáticas das ocorrências de vírgulas, a fim de estabelecer macro-categorias que nos permitissem analisar os tipos de relações intra e interfrásticas (KOCH, 1996) que poderiam ser identificadas como lugares em que ocorrem os empregos não-convencionais – e, por conseguinte, relacioná-los aos empregos convencionais. Foram estabelecidas três macro-categorias para agrupar as estruturas sintáticas identificadas: na primeira, a presença/ausência de vírgula em que se estabelece relação entre constituintes dentro da oração/sentença; na segunda, a presença/ausência de vírgula em que se estabelece relação entre orações; e, na terceira, a presença/ausência de vírgula relacionada com a ordem sintática da sentença. Essas relações intra e interfrásticas são de natureza sintática e semântica e foram definidas a partir das regras de emprego de vírgula prescritas por Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (1986).

A escolha das gramáticas de Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (1986) baseia-se no trabalho de Soncin (2009), que, ao fazer uma leitura crítica de três gramáticas e de um manual para o emprego de vírgula – a saber: Cunha e Cintra (2001), Rocha Lima (1986), Bechara (1999), Luft (1998) – aponta que os autores dessas duas gramáticas adotam perspectivas semelhantes a respeito da pontuação e da vírgula em particular, privilegiando a dimensão fonológica da linguagem a partir da visão de que “a língua escrita, por não dispor dos mesmos recursos rítmicos e melódicos que a língua falada, serve-se da pontuação com a tentativa de reconstituir o movimento da elocução oral”.

Em seu trabalho, Soncin (2009) aponta uma possível motivação para essa flutuação das normas:

Torna-se compreensível essa flutuação das normas se considerarmos que os autores partem de perspectivas diferentes para definir as funções dos sinais de pontuação e relacionando-as a alguns aspectos da linguagem, mas de modo homogêneo entre os sinais de pontuação. Também há uma variação na maneira com que cada autor concebe – de forma mais ou menos explícita – a relação oral/escrito. (p. 42)

A divergência presente entre as normas para o emprego de vírgula acarreta uma variação quantitativa no que diz respeito ao levantamento de dados. A depender do autor que se toma como base para classificar as ocorrências de vírgula, pode-se chegar a um número final distinto tanto de ocorrências levantadas quanto de tipos de ocorrências (que podem ser classificadas como “acertos” ou “erros” pela presença de vírgula). Tal dificuldade de classificação pode ser verificada por meio do exemplo dado a seguir:

(1) Eu gostei, e assim que foi minha viagem para Disneylândia. (5a_30_6)

Nesse dado, a vírgula antes do *e* é classificada de diferentes maneiras, a depender do autor que se leva em consideração. Luft (1998) considera como “erro” o emprego dessa vírgula, pois, segundo ele, apenas se coloca vírgula antes de *e* se tal conjunção for precedida ou por uma coordenação longa ou por alguma estrutura encaixada. Já, para Bechara (1999), o emprego é visto como “acerto”, se for considerado que a oração introduzida pela conjunção *e* for proferida com pausa. Para Rocha Lima (1986) e para Cunha e Cintra (2001), a vírgula é considerada um “acerto”, mas os autores se baseiam em razão distinta: a vírgula separa orações coordenadas aditivas de sujeitos diferentes.

Portanto, tomando como base as normas para o emprego de vírgula prescritas por Cunha e Cintra (2001) e Rocha Lima (1986) e seguindo a tipologia estabelecida para a identificação das estruturas sintáticas onde são empregadas vírgulas convencionais e não-convencionais – quer pela presença, quer pela ausência da vírgula –, formulamos hipóteses explicativas para as possíveis motivações de tais tipos de empregos.

O uso de vírgulas: descrição e análise dos resultados

Nos 152 textos analisados, chegamos a um total de 1.797 ocorrências convencionais e não-convencionais pela ausência/presença de vírgula. Essas 1.797 ocorrências pela ausência/presença de vírgulas foram classificadas em: 666 empregos convencionais pela presença de vírgula (37%), 97 empregos não-convencionais pela presença de vírgula (5,3%) e 1.034 empregos não-convencionais pela ausência de vírgula (57,5%). A seguir,

apresentaremos uma tabela geral na qual detalhamos os resultados para os empregos não-convencionais pela ausência/presença de vírgulas, relacionando-os ao total geral de ocorrências (convencionais e não-convencionais) a partir das três categorias de análise.

Tabela 1. Ocorrências não-convencionais pela ausência/presença de vírgulas em relação ao total de ocorrências

Tipo de relação entre constituintes sintáticos	Ausência	Presença	[,] não-convencionais/ Total de ocorrências
Entre constituintes dentro da oração/sentença	1/1797 (0,05 %)	46/1797 (2,5 %)	47/1797 (2,6 %)
Entre orações	539/1797 (29,9 %)	45/1797 (2,5 %)	584/1797 (32,4 %)
Ordem sintática da sentença	494/1797 (27,4 %)	6/1797 (0,3 %)	500/1797 (27,8 %)
Totais: [,] não-convencionais/Ocorrências	1034/1797 (57,5 %)	97/1797 (5,3 %)	1131/1797 (62,9 %)

Nas subseções seguintes, analisaremos as ocorrências não-convencionais pela ausência e pela presença de vírgulas separadamente.

Ocorrências não-convencionais pela ausência de vírgulas

Com relação ao emprego não-convencional pela **ausência** de vírgula, o tipo de ocorrência mais frequente em nosso levantamento diz respeito aos casos em que se dão relações entre orações (52,1% em relação ao total de ocorrências não-convencionais pela ausência e 29,9% em relação ao total geral de ocorrências). Entretanto, também é muito frequente o emprego não-convencional pela ausência de vírgula relacionado à ordem sintática (47,7% em relação ao total de ocorrências não-convencionais pela ausência e 27,4% em relação ao total geral de ocorrências) e, a depender da proposta analisada, determinado tipo de ocorrência se sobressai sobre o outro. Tal fato pode ser verificado por meio da tabela a seguir, na qual distribuimos os dados de acordo com sua ocorrência nas duas propostas de textos analisadas, ou seja, separamos as ocorrências encontradas na proposta 1 (primeira coleta, P1) das ocorrências encontradas na proposta 6 (última coleta, P6):

Tabela 2. Ocorrências não-convencionais pela ausência de vírgulas em relação ao total de ocorrências nos textos da P1 e da P6

Tipo de relação entre constituintes sintáticos	P1	P6
Entre constituintes dentro da oração/sentença	00	1/948 (0,1 %)
Entre orações	216/849 (25,4 %)	323/948 (34,0 %)
Ordem sintática da sentença	268/849 (31,5 %)	226/948 (23,8 %)
Totais: [,] não-convencionais/Ocorrências	484/849 (57,0 %)	550/948 (58,0 %)

De fato, se analisarmos a tabela acima, veremos que na P1 o maior número de ocorrências pela ausência de vírgula se relaciona com a ordem sintática da sentença (55,3% em relação ao total de ocorrências pela ausência de vírgula), já na P6, com relações entre orações (58,7% em relação ao total de ocorrências pela ausência de vírgula). Podemos entender tal distinção se observarmos as diferenças entre as duas propostas: na P1, os alunos tinham uma tirinha a partir da qual deveriam escrever um texto que desse continuidade à história, contando o que aconteceu com cada uma das personagens após a cena do último quadrinho; na P6, deveriam imaginar que tivessem ganhado uma viagem à Disneylândia, nos EUA, e contar como esperavam que fosse a viagem. Com efeito, essa diferença entre as propostas acarretou uma maior recorrência de alguns tipos de estruturas sintáticas e prosódicas distintas para cada conjunto de textos. Na P6, por exemplo, em que os alunos deveriam descrever a viagem, observamos um grande número de estruturas coordenadas, as quais, muitas vezes não eram separadas por vírgulas, justificando o alto número de ocorrências não-convencionais pela ausência de vírgula entre orações. Tal fato pode ser exemplificado, a seguir, com um período no qual o aluno coordena quatro orações e não as separa por meio da vírgula:

- (2) [Fomos nos brinquedos]I [foi super legal]I [dormimos durante a semana]I [aproveitamos tudo de direito.]I (5b_23_6)

Em (2), verifica-se que a ausência de vírgula se dá em fronteira de *I* e que não há alteração de tópico, ou seja, as informações dadas nas orações justapostas estão relacionadas a um mesmo tópico, no caso, à descrição dos fatos ocorridos na viagem à Disneylândia. Em nossa hipótese, essa relação semântica entre as orações justapostas foi mais percebida pelo escrevente, no momento de sua produção textual, do que a relação que tais estruturas estabelecem com a organização prosódica da língua, mais especificamente com as fronteiras de *I*, motivando a não-separação das orações por meio da vírgula.

Com efeito, a predominância de determinados tipos de ocorrências, a depender da proposta de redação considerada, aponta para o **gênero**, que, visto a partir de uma perspectiva discursiva (BAKHTIN, 2003), é um fator decisivo para a utilização de certas estruturas que favorecem/desfavorecem o uso da vírgula. Diferentes gêneros textuais, por terem características que lhes são próprias, têm um papel importante quanto à imagem que o escrevente faz de seu texto e, portanto, contribuem com o modo a partir do qual o escrevente organizará o seu texto, de forma especial, por meio do emprego de vírgulas.

Ocorrências não-convencionais pela presença de vírgulas

Quanto às ocorrências não-convencionais pela **presença** de vírgula, observamos que o maior número de ocorrências diz respeito a casos de empregos não-convencionais entre constituintes dentro da sentença (47,4% em relação ao total de ocorrências não-convencionais pela presença de vírgula) e entre orações (46,3% em relação ao total de ocorrências não-convencionais pela presença de vírgula), havendo uma pequena diferença entre o número de ocorrências em cada uma dessas duas macrocategorias. Analisando a Tabela 3, que discrimina a quantidade de ocorrências por turmas, constata-se que há uma tendência para que esse tipo de emprego não-convencional ocorra entre constituintes dentro da oração, já que essa macrocategoria contém o maior número de empregos não-convencionais pela presença de vírgula nos textos da 5ªA e da 5ªC, sendo distinto somente do que ocorre na 5ªB, em que a maioria desses empregos não-convencionais ocorre entre orações.

Tabela 3. Ocorrências não-convencionais pela presença de vírgulas em relação ao total de ocorrências: textos das 5^{as} A, B e C

Tipo de relação entre constituintes sintáticos	5A	5B	5C	Total de ocorrências de presença de [,]
Entre constituintes dentro da oração/sentença	15/625 (2,4%)	07/552 (1,2 %)	24/620 (3,8 %)	46/1.797 (2,5 %)
Entre orações	11/625 (1,7 %)	17/552 (3,0 %)	17/620 (2,7 %)	45/1.797 (2,5 %)
Ordem sintática da sentença	03/625 (0,4 %)	03/552 (0,5 %)	00	6/1.797 (0,3 %)
Totais: [,] não-convencionais/Ocorrências	29/625 (4,6 %)	27/552 (4,8 %)	41/620 (6,6 %)	97/1.797 (5,3 %)

De fato, pudemos verificar que esse tipo de emprego não-convencional é ocasionado por uma tentativa do escrevente de demarcar fronteiras de domínios prosódicos, sendo, em nossos dados, predominante a presença de vírgula onde é possível detectar uma fronteira de frase entoacional (*I*), como podemos observar no exemplo abaixo:

- (3) [Anita,]I [acabou se arrependendo de fugir]I e depois de ir para a enfermaria da vila foi para a casa com raiva... (5a_26_1)

Em (3), exemplifica-se um erro de emprego da vírgula entre o sujeito e o predicado, emprego esse que pode ser motivado por uma estrutura muito frequente na modalidade falada: o tópico/comentário. Nos enunciados falados, os contornos entoacionais delimitam o tópico e o comentário, havendo uma fronteira prosódica entre esses dois constituintes. Nossa hipótese é a de que a vírgula estaria representando a fronteira entre dois grupos tonais, nos termos de Cagliari (2007),² ou a fronteira entre frases entoacionais, nos termos de Tenani (2002).³

Emprego não-convencional de vírgula entre orações

Partindo para uma análise mais detalhada de cada macrocategoria em particular, no que diz respeito aos empregos não-convencionais de vírgula entre orações, observamos que a grande maioria desses empregos ocorre pela ausência de vírgula entre orações coordenadas (71,2%). Verificamos que tais tipos de usos da vírgula ocorrem em todas as turmas independentemente da proposta. Em segundo lugar, temos as orações subordinadas adverbiais (13,5%), cujo número de ocorrências flutua a depender da proposta e da turma considerada. A seguir, apresentaremos um exemplo de emprego não-convencional motivado pela ausência de vírgula para isolar a oração subordinada adjetiva explicativa (em destaque), a qual não vem separada por vírgulas, conforme previsto pelas normas gramaticais.

² De acordo com Cagliari (2007), um grupo tonal é uma unidade rítmica que excede o pé e que se delimita por um padrão entonacional chamado *tom*. Nesse estudo, o autor também afirma que a tonicidade relaciona-se com a estrutura argumentativa de pressuposição na organização do discurso, assim a escolha da sílaba tônica saliente num enunciado possui relação com a distribuição das informações tidas como “dadas” (que já são de conhecimento do ouvinte) e das informações “novas”.

³ Tenani (2002) faz uma análise prosódica do português brasileiro fundamentada no modelo da Fonologia Prosódica, por meio da qual define os constituintes prosódicos a partir de informação sintático-semântica.

- (4) Seu pai que já estava cansado de correr atrás da filha deixou ela correr atrás de seu amor (5a_04_1)

Nessa ocorrência, embora as ocorrências não-convencionais pela ausência de vírgula possam coincidir com fronteiras de *Is*, acreditamos que o escrevente não considera a organização prosódica como relevante para a colocação de vírgula em nenhuma das posições exigidas pela Gramática Normativa.

Emprego não-convencional de vírgula relacionado à ordem sintática da sentença

A respeito das ocorrências não-convencionais de vírgula relacionadas à ordem sintática da sentença, notamos uma maior quantidade de ocorrências não-convencionais pela ausência de vírgula para isolar adverbiais (51%), independentemente da turma e da proposta analisadas. Trata-se de casos como em (5), no qual o aluno antecipa o adjunto adverbial, mas não utiliza a vírgula para isolá-lo, conforme previsto pelas normas gramaticais.

- (5) No meu primeiro dia de minha viagem eu fui para o parque de Disneylandia [...] (5b_24_6)

No exemplo acima, observamos a ausência de vírgula para isolar o adjunto adverbial antecipado “no meu primeiro dia de minha viagem”. Uma possível hipótese do sujeito para a não-colocação da vírgula nessa posição estaria ligada ao fato de que o adjunto adverbial está em posição inicial da oração e, por esse motivo, já se encontra em posição privilegiada na oração. Portanto, a vírgula entendida em termos de recurso linguístico para evidenciar porções do enunciado, nessa posição na sentença, não se faz necessária.

Emprego não-convencional de vírgula entre constituintes dentro da oração

A respeito dos empregos não-convencionais de vírgula entre constituintes dentro da oração, há uma predominância de empregos não-convencionais pela presença de vírgula independentemente da turma e da proposta (97,8%). Além disso, dentre as estruturas encontradas, há mais presença de vírgulas entre verbo e complemento (41,3%). A seguir, apresentamos um exemplo de ocorrência não-convencional de vírgula entre constituintes dentro da oração/sentença:

- (6) [“eu ia achar ótimo,]I [andar de avião lá nas alturas,,”]I (5a_28_6)

Nesse caso, a presença não-convencional de vírgula ocorre entre a oração principal e a oração subordinada substantiva. No projeto de texto elaborado pelo aluno, ele relata como seria ganhar uma viagem para a Disney, de maneira que, na continuação do exemplo em questão, é feita uma enumeração de coisas que ele gostaria de fazer. Assim, relacionando esse enunciado escrito com sua possível realização na forma de um enunciado falado, percebemos que a vírgula coincide com a pausa prosódica que delimita as fronteiras dos *Is* enumerados.

Considerações finais

Em nossos dados, constatamos que os casos de empregos não-convencionais pela ausência de vírgulas são muito mais numerosos do que os casos de presença de vírgulas. Nossa hipótese é a de que os empregos não-convencionais pela ausência, em grande parte, estão relacionados a informações letradas, ou seja, se tratam de informações sobre as regras

de emprego de vírgula que o escrevente desconhece. Além disso, o fato de o número de ocorrências não-convencionais pela presença ser muito menor que o de ocorrências pela ausência baliza a interpretação de que os alunos sujeitos de nossa pesquisa já não utilizam a pontuação necessariamente como um meio de atribuir características da fala à escrita.

A análise das ocorrências acima identificadas permite observar que há características comuns às propostas coletadas no início e no final do ano letivo, isto é, P1 e P6. De modo geral, predomina o emprego de vírgulas em posições que poderiam ser identificadas como fronteiras de frases entoacionais (*I*), uma vez que pausas e/ou contornos entoacionais poderiam ser atribuídos aos enunciados analisados. O aluno, portanto, parece mostrar-se sensível a limites de constituintes prosódicos da língua, marcando-os por meio da pontuação.

Os usos de vírgula identificados corroboram a nossa hipótese de que parte das motivações das ocorrências não-convencionais pela presença da vírgula possa estar estreitamente ligada às características prosódicas dos enunciados falados. Evidencia-se, assim, uma perspectiva de análise dos dados de escrita segundo a qual os enunciados escritos são constituídos, em alguma medida, por características predominantemente encontradas em enunciados falados.

Afirmamos, juntamente com Corrêa (2004, p. 116), que a prosódia “é recuperável em diferentes pistas linguísticas que os escreventes deixam em seus enunciados escritos. Portanto, embora não seja passível de uma representação segmental, é, pela articulação com outras dimensões da linguagem, recuperável nos enunciados escritos”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 277-326.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- CAGLIARI, L. C. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Paulistana, 2007. v. 1. 194 p.
- 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.
- 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) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- KOCH, I.G.V. *Argumentação e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- LUFT, C. P. *A vírgula: considerações sobre o seu ensino e o seu emprego*. São Paulo: Ática, 1998.
- NESPOR, M.; VOGEL, I. *Prosodic Phonology*. Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1986.

ROCHA, I. L. V. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. *DELTA*, São Paulo, v. 13, p. 83-118, 1997.

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

SONCIN, G. C. N. *Os usos da vírgula em textos de alunos da última série do Ensino Fundamental*. 2009. 73 f. Relatório parcial de Iniciação Científica. (Graduação em Letras) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

TENANI, L. *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.

Do universo escolar para o mundo digital: o estudo da escrita, reescrita e suas práticas no contexto virtual

(From the school universe to the digital world: a study on the writing, rewriting and their practices in the virtual context)

Flávia Danielle Sordi Silva¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

flaviasordi@gmail.com

Abstract: This study is part of a MA dissertation that analyzes four virtual Orkut communities whose topics permeate the writing and rewriting of texts. The study is done in order to observe the peculiarities of these texts which circulate in the digital world, and also aims to discuss the writing practices on this site. By adopting the concept that “Writing is to offer something to be read” (MARCUSCHI, 2005, p. 13), the compositions posted on this social network can be classified as texts that were written for various interlocutors. The compositions allow us to analyze the level of textual production: the criteria used to evaluate these productions and even the view these people have about the act of writing.

Keywords: reading and writing; rewriting; orkut; internet.

Resumo: Este trabalho pretende apresentar o início de uma pesquisa de mestrado que analisa quatro comunidades virtuais do ambiente Orkut cujos temas tangem a escrita e reescrita de textos, a fim de observar as peculiaridades dessas produções textuais que circulam no meio digital. Este artigo tem o objetivo de discutir práticas de escrita realizadas em fóruns específicos de tal *site* de relacionamentos. Tendo em vista a ideia de que “escrever é oferecer algo para ler” (MARCUSCHI, 2005, p. 13), pode-se classificar as redações disponibilizadas pelos membros dessa rede social como textos que se propõem a vários interlocutores, sendo possível observar os níveis de produção textual daquilo que escrevem; os critérios utilizados para avaliação dessas produções e até mesmo as concepções dessas pessoas acerca do ato de escrever.

Palavras-chave: leitura e escrita; reescrita; orkut; internet.

Introdução: a construção de uma pesquisa

Muitos pesquisadores inseridos no campo dos estudos da linguagem, como Luiz Paulo da Moita Lopes (2006), B. Kumaravadivelu (2006), Kanavillil Rajagopalan (2006) e Marilda Cavalcanti (2006), discutem a importância de as pesquisas voltarem-se aos interesses da sociedade, buscando responder a questões emergentes no mundo contemporâneo. Nesse sentido, Moita Lopes declara:

O projeto que vejo como parte de uma agenda **ética** de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de **renarração** ou **redescrição** da **vida social** como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la. Isso é essencial para que o linguista aplicado possa **situar seu trabalho no mundo**, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento que não responda às **questões contemporâneas** em um mundo que não entende ou que vê separado de si como pesquisador: a separação entre **teoria e prática** é o nó da questão.¹ (MOITA LOPES, 2006, p. 90)

¹ Grifo meu.

Diante dessa perspectiva que procura unir teoria e prática, exigindo novas investigações e, por conseguinte, novas formas de fazê-las, pode-se perguntar quais seriam, então, as nossas “questões contemporâneas”, a fim de que sejam desenvolvidas pesquisas situadas “no mundo” e relacionadas à “vida social”? Visando a uma resposta pertinente a tal indagação torna-se indispensável dedicar atenção ao estudo de um processo que surgiu e vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos, atingindo uma quantidade muito ampla de pessoas pertencentes a diversos grupos sociais: a interação humana com as novas tecnologias digitais, com destaque para a atuação dos indivíduos no que se convencionou como ciberespaço.²

Muitos são os questionamentos que emergem quando o *ciberespaço* é abordado, sobretudo no tocante aos aspectos relativos às práticas de leitura e escrita que nele acontecem – e, especialmente, às mudanças ocorridas com o aumento da presença dessas novas tecnologias, como o computador e a Internet –, já que se trata de uma situação ainda em andamento cuja estrutura final não é possível precisar. Assim, em meio a todas essas interrogações, resolvi aprofundar-me na investigação delas, construindo um trabalho que pudesse ser capaz de atender às exigências já apontadas por Moita Lopes.

Dessa forma, este artigo apresenta o início de minha pesquisa de mestrado,³ visando a discutir práticas de escrita realizadas no *ciberespaço*, em particular, na rede social Orkut – no qual se insere o *corpus* da pesquisa em questão – a partir de uma perspectiva teórica que considera o estudo do texto relacionado com suas condições de produção sócio-históricas e segundo práticas contextualizadas em universos socioculturais específicos (BAKHTIN, 2003), o que inclui os próprios contextos virtuais.

Um espaço no *ciberespaço*

O número expressivo confere ao *orkut* lugar de destaque dentre as redes sociais e é indicador, para o estudioso em Ciências Humanas, de material a ser investigado. (KOMESU, 2007, p. 102)

Navegar pelas páginas da WWW – World Wide Web – tornou-se atividade comum a pessoas de todo o mundo, não excluindo, portanto, os brasileiros. De acordo com pesquisa recente divulgada pelo Ibope sobre os usos da internet no Brasil, o acesso a redes sociais e sites de relacionamento no país chegou ao número de 31,7 milhões de pessoas que utilizam tais ambientes por aproximadamente quatro horas e meia diariamente.⁴ Em meio a esses espaços virtuais frequentados pelos brasileiros, destaca-se o Orkut, que, idealizado pelo engenheiro Orkut Buyukkokten, da empresa Google, encontra-se disponibilizado desde 2004 no endereço eletrônico www.orkut.com. Esse site de relacionamentos da web

² O termo *ciberespaço* refere-se a uma “rede gigantesca de transmissão e acesso” (SANTAELLA, 2003, p. 71), que conecta as pessoas em nível mundial. De acordo com Pierre Lévy (2003), o nome designa tanto o aspecto material da comunicação digital, como o universo das informações que contém e os seus usuários.

³ A pesquisa em questão teve início em março de 2010 e recebe o apoio financeiro da CAPES, inserindo-se no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL-UNICAMP), sob a orientação da Prof^a. Dr^a Raquel Salek Fiad.

⁴ As estatísticas mencionadas foram disponibilizadas pelo Ibope no primeiro trimestre de 2010. Consultado em <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,MUL1552813-6174,00-BRASIL+TEM+MILHOES+DE+PESSOAS+COM+ACESSO+A+INTERNET+SEGUNDO+IBOPE.html>.

2.0⁵ (O'REILLY, 2005) foi fortemente acolhido e promovido em território nacional, superando a aceitação em seu próprio país de origem (EUA), o que lhe conferiu uma versão em português e o status de rede social com maior evidência ao lado de outras como o Twitter e o Facebook, sendo, porém, a mais utilizada delas.⁶

No Orkut, cada usuário cria seu próprio perfil no qual escolhe uma imagem ou foto para apresentar-se e faz uma descrição de si. Através dessas páginas pessoais, os “orkuteiros” podem realizar uma série de atividades *online*, como se conectarem a amigos, jogar, promover eventos, associarem-se a comunidades virtuais, compartilharem imagens, vídeos e músicas, dentre outras possibilidades. Segundo Knobel e Lankshear (2008), podemos entender a participação em redes sociais de uma perspectiva sociocultural como práticas de letramento em diversos modos por pessoas comuns que vivem seu cotidiano em maior ou menor proporção na internet (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, p. 277).

Incorrendo sobre esses domínios, pergunta elementar seria, então, que tipo de práticas letradas os “orkuteiros” exercem nessa rede social, em particular? E a resposta não se mostra difícil, uma vez que dentro do *site* há um imenso conjunto de atividades em que seus membros têm de ler, escrever, interpretar, seja nas mensagens que enviam para seus amigos, nos jogos que utilizam, nas conversas que estabelecem, nos fóruns de que participam, entre outros.

Contudo, gostaria de destacar aqui a existência de práticas letradas que ocorrem em algumas comunidades virtuais⁷ do Orkut e se assemelham fortemente às práticas de letramento realizadas em contextos escolares, a saber, os fóruns *online* em comunidades virtuais que tangem a escrita e a reescrita de textos. Entre esses ambientes é bastante comum se encontrar fóruns cujos temas são as produções textuais de modo geral e verificar que neles, muitas vezes, ocorre um processo no qual eles mesmos são convertidos em locais para a própria prática da escrita de textos, que é, posteriormente, compartilhada com os outros usuários da rede social.

Nesse sentido, não seria a internet a mudar as atividades dos indivíduos, mas os próprios “comportamentos que mudam a Internet” (CASTELLS, 2004, p. 273), na medida em que um meio dedicado, sobretudo, ao entretenimento, informação rápida e comunicação, passa a fomentar também discussões importantes, abordando assuntos complexos e de alta relevância como o ensino da escrita e, simultaneamente, propiciar além de uma análise, a própria construção do conhecimento, tanto individual, como coletivo, dentro da própria rede, ao comportar práticas letradas características de universos escolares.

⁵ Há uma distinção entre a web 1.0 e a web 2.0. A primeira seria, em termos gerais, enquadrada como a internet em que há uma nítida divisão entre o papel do usuário e do programador, enquanto a web 2.0, criada em 2004, destaca-se, sobretudo, por um processo colaborativo dos usuários, como é o caso de ambientes como o Youtube, Google, Wikipédia, Orkut etc. Para mais informações sobre web 2.0, consultar O'Reilly (2005).

⁶ Alexa e Google divulgaram dados a partir dos quais foi possível elaborar um mapa com as redes sociais mais utilizadas em cada país. Embora o Facebook seja a rede preponderante na maioria das nações, o Orkut continua dominando no Brasil. Informações extraídas de “Mapa mostra qual a rede social mais utilizada em cada país”, disponível em <http://tecnologia.pt.msn.com/noticias/article.aspx?cpdocumentid=151470756>. Consultado em 04-02-2010. Além disso, em pesquisa recente realizada pelo Ibope Inteligência, juntamente com a Worldwide Independent Network of Market Research (WIN), a respeito do acesso a redes sociais em nível global, pude constatar, a partir de entrevista exclusiva com a diretora executiva Laure Castelnaud (Julho/2010), que o Orkut é, de fato, a preferida dos brasileiros.

⁷ Em meu projeto de mestrado são quatro as comunidades virtuais do Orkut analisadas: “Livros, textos e redação”, “Aprendendo redação”, “Eu amo redação” e “Redigir redação”.

Observando práticas de escrita em contextos digitais: o Orkut como uma porta de entrada

A multiplicação das telas anuncia o fim do escrito, como dão a entender certos profetas da desgraça? Essa ideia é muito provavelmente errônea. (LÉVY, 1997, p. 50)

A escrita é uma prática comum a todas as comunidades do Orkut, pois as discussões em seus fóruns são feitas por meio dela, ou seja, ela é a ferramenta pela qual as pessoas interagem uma com as outras dentro dos espaços virtuais. Além disso, existem vários tipos de interações nesses ambientes. A pesquisadora Marcela Lima, que analisou uma comunidade virtual da rede em sua dissertação de Mestrado, considerou que não se pode fixar as características de um fórum *online*:

Participar de um fórum online do orkut é diferente de participar de um fórum online de um outro site; assim como participar do fórum online da referida comunidade é diferente de participar de um fórum online de uma outra comunidade do mesmo orkut. Apesar de haver elementos comuns a qualquer um desses contextos, pois todos são fóruns online, há uma série de características que sempre os distinguem dos demais. (LIMA, 2010, p. 92)

Como apontado por Lima, mesmo dentro do Orkut existe uma amplitude de comunidades cujos fóruns articulam-se de maneira distinta a depender de seus temas, perfil dos membros, período histórico etc. Assim, dentro da rede social, um membro pode associar-se a comunidades em que participe desde fóruns nos quais troque receitas culinárias com seus amigos até discussões religiosas ou mesmo partilhe comentários de crítica literária, por exemplo. As possibilidades temáticas e de atividades são, portanto, bastante variadas, bem como as práticas letradas, sendo que chamam atenção algumas comunidades, em particular, por estabelecerem ambientes em que um público familiarizado com práticas de escrita veiculadas em contextos educacionais tenta reproduzir tais atividades nos fóruns online, destacando-se, sobretudo, a produção do tipo de texto conhecido popularmente como “redação”. Ao observar fóruns dentro de tais espaços, então, foi que se estabeleceu a pesquisa apresentada.

Abaixo, estão reproduzidas as páginas iniciais de alguns desses ambientes⁸ nas quais se pode conhecer o objetivo para que foram criados observando seus títulos e suas descrições:

⁸ As imagens apresentadas são reproduções das comunidades virtuais que constituem o *corpus* de minha pesquisa de mestrado, contudo não são as únicas do Orkut que tangem a temática, podendo ser encontradas muitas outras delas dentro da rede social.

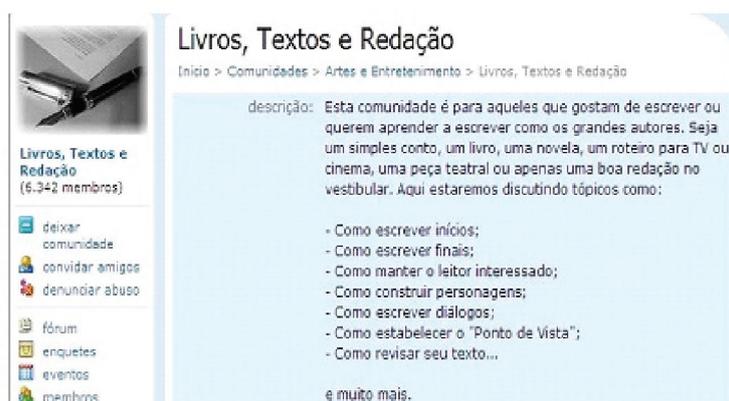


Figura 1- Página inicial da comunidade “Livros, Textos e Redação” do Orkut (Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=8148414>)



Figura 2- Página inicial da comunidade “Redigir Redação” do Orkut (Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=22247907>)



Eu Amo Redação
(3.391 membros)

- participar
- convidar amigos
- denunciar abuso
- fórum
- enquetes
- eventos
- membros

Início > Comunidades > Escolas e Cursos > Eu Amo Redação

descrição: Este é um local para todos aqueles que amam escrever e querem deixar suas marcas para o futuro.

idioma: **Português (Brasil)**

categoria: Escolas e Cursos

dono: [Zezé Grisaro](#)

moderadores: DAVILSON

tipo: pública

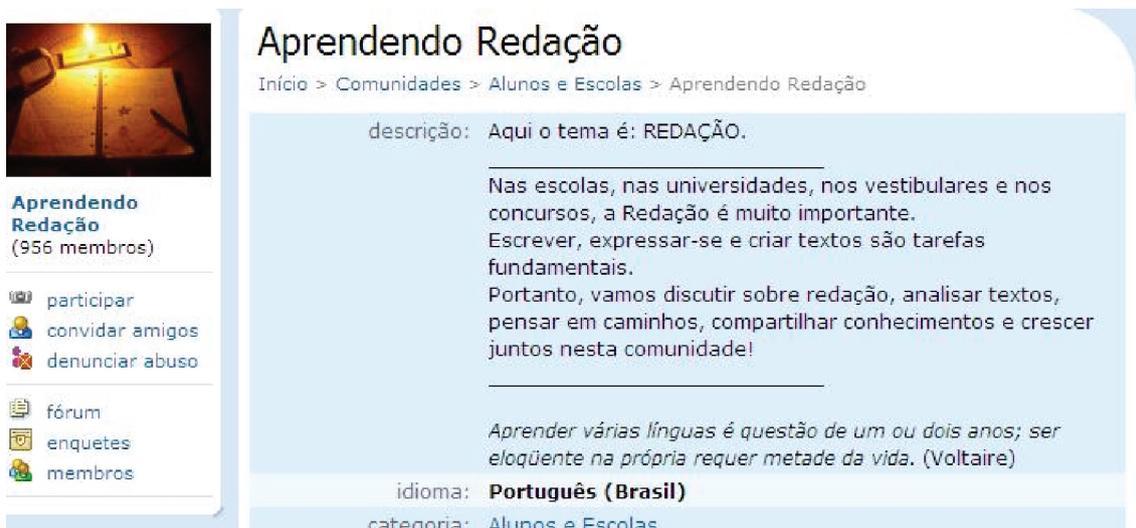
privacidade do conteúdo: aberta para não-membros

local: Brasil

criado em: 17 de outubro de 2004

membros: 3.391

Figura 3 - Página inicial da comunidade “Eu amo Redação” do Orkut (Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=579077>)



Aprendendo Redação
(956 membros)

- participar
- convidar amigos
- denunciar abuso
- fórum
- enquetes
- membros

Início > Comunidades > Alunos e Escolas > Aprendendo Redação

descrição: Aqui o tema é: REDAÇÃO.

Nas escolas, nas universidades, nos vestibulares e nos concursos, a Redação é muito importante. Escrever, expressar-se e criar textos são tarefas fundamentais. Portanto, vamos discutir sobre redação, analisar textos, pensar em caminhos, compartilhar conhecimentos e crescer juntos nesta comunidade!

Aprender várias línguas é questão de um ou dois anos; ser eloqüente na própria requer metade da vida. (Voltaire)

idioma: **Português (Brasil)**

categoria: Alunos e Escolas

Figura 4 - Página inicial da comunidade “Aprendendo Redação” do Orkut (Disponível em <http://www.orkut.com.br/Main#Community?cmm=48249>)

A existência de comunidades como essas ora apresentadas é muito reveladora, na medida em que a superioridade da produção de “redações” (que consistem basicamente em narrativas, cartas e dissertações) e não outros tipos de textos quaisquer está diretamente relacionada ao universo escolar. Pode-se afirmar que grande parte das produções textuais desenvolvidas nos fóruns online desses ambientes, na realidade, é motivada por solicitações de professores e voltará para a escola de alguma maneira, por exemplo, quando um estudante que postou seu texto e obteve correções dos orkuteiros, reescreve sua obra e a entrega para seu professor.

Ademais, tal gênero textual pode ser tão frequente no Orkut em função de seu alto valor para exames como os Vestibulares e concursos, de modo geral, já que a maior parcela dos orkuteiros é composta por jovens⁹ e esta é a produção escrita solicitada em tais provas,

⁹ De acordo com dados demográficos disponíveis pelo próprio Orkut, 53, 48% de seus associados são jovens com no máximo 25 anos. Disponível em: <http://www.orkut.com/MembersAll>. Acesso em: 16 ago. 2010.

destacando-se, sobretudo, o que se denomina por “dissertação”. A redação passou a constar no vestibular brasileiro desde a década de 70 do século passado quando foi inserida no exame do CESCEM – Centro de Seleção de Candidatos de Escolas Médicas e Biológicas. (PIETRI, 2007, p. 285) e desde então é a produção textual mais desenvolvida também em contextos escolares e cursos preparatórios para tais exames vestibulares.

Assim, a maioria irrefutável das postagens de textos nas comunidades observadas é de redações e ainda de suas respectivas correções, embora também aconteça a produção de outros gêneros textuais como crônicas e poesias – ainda que em menor número – existindo, portanto, uma vasta quantidade de material para análise e reflexão. Por outro lado, os orkuteiros que divulgam seus textos nesse tipo de comunidade sabem que suas produções estarão à disposição de interlocutores e não apenas têm essa consciência, como esperam por isso e as direcionam a alguém. Nesse sentido, a questão da interlocução em tais locus online está em contiguidade com a perspectiva bakhtiniana de que:

[...] mesmo que não haja um interlocutor real, esse pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor”. (BAKHTIN, 1997, p. 112)

Além disso, no Orkut, aqueles que partilham suas redações com outros não somente esperam serem lidos, mas anseiam uma interação explícita, isto é, as pessoas que disponibilizam seus textos almejam leitores que comentem sobre suas escritas, deem sugestões, façam indicações e assim por diante. Pode-se verificar visitando as comunidades apresentadas que essas análises esperadas e mesmo solicitadas dos textos ocorrem de fato e dão-se das mais variadas maneiras possíveis, sendo que neste artigo algumas delas serão abordadas, em especial. Inicialmente, um tipo muito frequente de consideração ao texto do outro que pode ser observado é a correção pontual a aspectos linguísticos e estruturais: ortografia, respeito à gramática normativa e escolhas lexicais, tais como pode ser verificado no exemplo a seguir:¹⁰

(1) Vamos lá:

• Logo no começo você usou a expressão “**Com certeza**”.

- Isso torna o texto repetitivo e cansativo. Se você a tirar verá que não fará falta alguma na coerência textual.

• No 2º parágrafo você usa a preposição “**Na**” vida de uma pessoa... em vez de colocar o artigo “**a**”. Pois as escolhas influenciarão a vida da pessoa e não “**na**”. No mesmo parágrafo você usa o pronome “**se**” na forma de próclise, usa-se apenas no início de uma frase, ou seja o correto é: Buscar “**se**” conhecer.

• No 3º parágrafo Se você trocar a palavra “**hoje**”, por **JÁ** dará mais coerência. Também no mesmo parágrafo, você poderia eliminar “**no assunto**”, pois ocorre o vício do pleonasma, já que “**especializado**” já demonstra que é “**no assunto**”.

• No 5º parágrafo novamente vc se torna repetitivo com “**atualmente**”. Elimine o termo. Você usa o verbo impessoal “**Há**” e na mesma oração o advérbio “**Atrás**”. Ou usa o verbo ou o advérbio.

- o 6º e o 7º parágrafo não consegui encontrar nenhum erro...

No geral sua redação está bacana. Usou muito bem os conectores de coesão e está bem coerente. Cuidado apenas com o pleonasma...

Sobre o título está pouco atraente e simplista demais...

Busque revistas como Veja, Istoé, entre outras para treinar os títulos...

Abraço.

¹⁰ Os exemplos que serão apresentados foram transcritos sem modificações em relação à maneira como foram publicados no *site*.

(Disponível em:

<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=8148414&tid=5487538586366541231&kw=est%C3%A1+pouco+atraente>. Acesso em: 27 jun. 2010.)

O exemplo (1) é a transcrição de uma avaliação feita por um orkuteiro sobre o texto de outro usuário do Orkut que havia disponibilizado sua redação na comunidade “Livros, textos e redação”. Nota-se que o corretor em questão faz ponderações bem precisas, destacando elementos parágrafo a parágrafo, dentro dos quais realiza apontamentos em relação à coerência, colocação pronominal, escolhas lexicais, vícios de linguagem e coesão. O avaliador sugere ainda que o autor do texto que analisou recorra à leitura de revistas, acreditando que elas poderão auxiliá-lo na criação de títulos mais adequados e interessantes, já que julgou o título da obra que leu como “pouco atraente e simplista demais”.

É interessante notar que correções como a acima, na maioria dos casos, não são feitas por pessoas especialistas na área, mas apenas por quem gosta de escrever e se interessa por questões de escrita. O orkuteiro que realizou a avaliação transcrita, por exemplo, é um estudante de Ensino Médio. Logo, as correções que efetua podem não ser integralmente adequadas da perspectiva da gramática normativa se o aluno não dominar todas as regras desta, necessitando haver um filtro por parte de quem as recebe. Um exemplo é o caso da observação que o avaliador faz em (1) acerca da colocação pronominal do texto que leu: algumas declarações como “você usa o pronome ‘se’ na forma de próclise, usa-se apenas no início de uma frase, ou seja o correto é: Buscar ‘se’ conhecer” não corresponde totalmente aos preceitos gramaticais tradicionais, na medida em que esta denomina por “ênclise” o que o corretor chamou de “próclise” (isto é, a colocação do pronome posteriormente ao termo que acompanha). Poder-se-ia pensar que o corretor fez apenas uma confusão terminológica, entretanto o que ele afirmou em seguida sobre uma possível regra de que a ênclise aconteceria somente no início de frases tampouco é plausível do ponto de vista gramatical.

Esta, porém, não é a maneira única pela qual os textos são avaliados nessas comunidades virtuais e, portanto, não se pode considerar que algumas correções equivocadas desmereçam seus fóruns como espaços propícios ao ensino-aprendizagem. Ao observar outros fóruns das mesmas comunidades, pode-se notar como existem formas variadas e bastante interessantes de analisar as produções textuais: alguns redigem um texto geral sobre aspectos que consideraram virtuosos ou problemáticos nos textos que julgaram, revelando suas concepções de escrita; outros se centram na temática do texto e sua argumentação, e grande parte deles reescreve trechos fazendo sugestões de escrita. Para ilustrar melhor este último artifício, observe:

(2) **Corrijam Para mim!**

.....A QUALIDADE DOS PROGRAMAS AOS DOMINGOS

O domingo é um dia que pessoas de todo o mundo reserva para seu descanso semanal, junto de seus familiares. A maioria dos brasileiros possuem o canal de TV aberta, e tem que optar pela baixa qualidade de programação que é transmitida ao vivo e sem censura, com cenas de violência e apologia ao sexo. (...)

(Disponível em:

<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=8148414&tid=5406875715699798928&kw=Domingo+%C3%A9+um+dia+em+que+grande+>. Acesso em: 11 jan. 2010.)

(3) Domingo é um dia em que grande parte das pessoas de todo o mundo reserva para seu descanso semanal, junto de seus familiares, ou não.

Todos os brasileiros têm acesso - ou deveriam ter - aos canais de TV aberta, e poucos podem pagar por uma TV a cabo. Os que têm de optar pela baixa qualidade de programação que é transmitida pelas emissoras, em alguns momentos até com cenas de violência e apologia ao sexo

(Disponível em:

<http://www.orkut.com.br/Main#CommMsgs?cmm=8148414&tid=5406875715699798928&kw=Domingo+%C3%A9+um+dia+em+que+grande+>. Acesso em: 11 jan. 2010)

No exemplo (2) encontra-se o início de uma produção compartilhada também na comunidade “Livros, textos e redação”. A autora dele resolveu disponibilizá-lo em um fórum que criou com o seguinte título: “Corrijam para mim!”. Diferentemente do corretor do exemplo (1), na correção de (2) que vem transcrita logo abaixo dele em (3), o avaliador optou por reescrever o texto em vez de pontuar o que deveria ser melhorado ou alterado pela autora. Assim, ele, que também não é um estudioso da área, mas músico, valeu-se da estratégia da reescrita, em que realizou uma série de modificações em várias partes do texto original e sob vários aspectos, a fim de chegar a um texto final que, a seu modo, estivesse mais satisfatório.

Dessa forma, quando se coteja (2) e (3), ou seja, o texto original e a reescrita dele feita pelo corretor, percebe-se que este excluiu alguns termos da versão inicial (como o artigo “o” em “o domingo”), acrescentou outros que julgou mais adequados e/ou coerentes ou mesmo fez modificações escriturais: ao se comparar o primeiro texto (“um dia que pessoas de todo o mundo reserva para seu descanso semanal, junto de seus familiares”) e sua retextualização (“um dia em que grande parte das pessoas de todo o mundo reserva para seu descanso semanal, junto de seus familiares, ou não”), observa-se como houve um cuidado por parte do avaliador em não fazer uma generalização das práticas dominicais das pessoas, inserindo a expressão “grande parte” e ainda relativizando o hábito de se estar em família nos momentos de lazer ao acrescentar uma ressalva – “ou não” – na afirmação de que o momento do descanso semanal é feito em companhia dos familiares, como havia sido apresentado, inicialmente, pela autora. Nesse processo, embora não haja uma indicação explícita por parte do corretor sobre o que apreciou/depreciou no texto que leu, por sua reescrita, depreende-se algumas de suas razões e pode-se mesmo compreender parte de suas concepções de escrita, já que a retextualização não apenas elucida eventuais obscuridades e desfaz equívocos, como mostra novas possibilidades. Esse procedimento, então, merece destaque, pois, como é bem apontado por Fiad (2009), “a reescrita é uma prática que não se dissocia da escrita, que pode e deve ser incorporada ao ensino de escrita, que pode levar os alunos a se descobrirem nas possibilidades da língua e a gostarem de reescrever” (FIAD, 2009, p. 11).

A existência dessa prática no Orkut, portanto, pode também levar os orkuteiros a construírem conhecimento e novas reflexões nos fóruns das comunidades virtuais de que participam. O que resta descobrir ainda é até que ponto as atividades letradas em contexto digital que foram explicitadas neste artigo mostram-se inovadoras ou apenas reproduzem situações escolares. Pergunta esta ainda sem uma resposta definitiva e dependente dos usos que os indivíduos fazem e continuarão fazendo das novas tecnologias, o que suscita reflexão sobre tais usos.

Considerações finais

Ao partir de uma perspectiva dentro da Linguística Aplicada, que busca investigar questões presentes e com implicações sociais, mostrou-se essencial abordar o *ciberespaço*, uma vez que, atualmente, as pessoas desempenham as mais variadas atividades em contextos digitais e virtuais. Considerando que os indivíduos também realizam práticas letradas nesses ambientes, minha intenção foi observar algumas ações que são desenvolvidas dentro deles, nesse sentido.

O Orkut, sendo a rede social mais utilizada pelos brasileiros, mostrou-se um *locus* rico para essa análise, demandando o entendimento da dinâmica e funcionamento de suas comunidades, já que comporta práticas de leitura e escrita muito expressivas e intimamente relacionadas ao contexto escolar. Investigando quatro de suas comunidades em especial pude verificar como existe uma intensa produção textual nelas, destacando-se sobremaneira a escrita de “redações”. Ademais, tais textos são revistos e até retextualizados por uma gama de interlocutores que não só realizam ações escriturais, como refletem e discutem sobre o ato de escrever.

Assim, esta pesquisa pretende mostrar-se como um trabalho que contribua para se pensar mais profundamente nas atividades de leitura e escrita propiciadas por essas novas tecnologias, inclusive dentro do próprio ensino escolar, convertendo-se em um canal que suscite discussões também em tal nível. Não se trata, porém, de enaltecer as práticas letradas existentes no *ciberespaço* considerando-as inovadoras, mas de realmente refletir acerca da existência de tais ações no universo virtual e instigar a investigação delas a fim de compreendê-las melhor e pensar quais os seus efeitos e possibilidades para o ensino-aprendizagem. Inegavelmente, há construção de conhecimento coletivo e individual nas comunidades do Orkut analisadas, mas a questão que emerge é se esse conhecimento é novo ou apenas a reprodução de tudo o que a escola e os professores já vêm realizando durante muito tempo?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 196 p.

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953]. p. 279-326.

CASTELLS, M. Internet e sociedade em rede. In: MORAES, Dênis de (Org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: São Paulo: Editora Record, 2004. p. 255-287.

CAVALCANTI, Marilda. C. Um olhar metodológico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

FIAD, R. S. Reescrita de textos: uma prática escolar e social. *ORGANON*, Porto Alegre, v. 23, n. 46, p. 147-159, 2009.

- KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Digital literacy and participation in online social networking spaces. In: _____. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/ Brussels/ Vienna: Peter Lang, 2008. p. 249-278.
- KOMESU, F. Internetês para interneteiros: (velhas questões) sobre escrita. *Estudos Linguísticos*, Araraquara: UNESP/UNIP, v. 36, n. 3, p. 1000-1007, set.-dez. 2007.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.
- LÉVY, P. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1997. 160 p. _____. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2003.
- LIMA, M. *Escrita, interlocução e moderação em um fórum online do Orkut*. 2010. 129 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Área de concentração: Língua Materna) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- MARCUSCHI, L. A. Tudo o que você queria saber sobre como construir um bom texto sem se estressar. In: ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.11-13.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.
- O'REILLY, T. What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. 2005. Disponível em: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>. Acesso em: 07 jan. 2010.
- PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objetos de análise dos estudos linguísticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 46, n. 2, p. 283-297, jul.-dez. 2007.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.
- SANTAELLA, L. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

O processo de apropriação de concepções construtivistas em materiais didáticos para alfabetização

(The appropriation process of constructivist conceptions in didactic materials for literacy)

Marilda Pio da Silva¹

¹Universidade de São Paulo

maripios@hotmail.com

Abstract: The 1970s the constructivist conception began to appear in academic articles and also the time the process of democratizing access to education started, what was demonstrated by the fact of lower class students attending school. In the subsequent decades – 80s and 90s – the constructivist ideas were gradually developed in academic discussions on literacy and increased their influence on official proposals for teaching and didactic manuals. The aim of this paper is to present the results of a research which observed the development of constructivist proposals in Brazil, in the discussions on literacy, and their impact and evolution in teaching materials.

Keywords: analysis of discourse; literacy; didactic books; constructivism.

Resumo: A década de 70 do século XX¹ foi o momento em que a concepção construtivista começou a surgir em artigos acadêmicos, no Brasil, e, também, o momento em que ocorreu o processo de democratização do acesso ao ensino, quando os alunos das camadas menos favorecidas da população passaram a frequentar a escola. Nas duas décadas posteriores – 80 e 90 –, as ideias construtivistas foram gradualmente desenvolvidas em discussões acadêmicas sobre alfabetização e ampliaram suas influências sobre propostas oficiais para o ensino e em manuais didáticos. O objetivo deste trabalho é apresentar os resultados de uma pesquisa que observou o desenvolvimento das propostas construtivistas no Brasil, nas discussões sobre alfabetização, e seu impacto e evolução nos materiais pedagógicos.

Palavras-chave: análise do discurso; alfabetização; livros didáticos; construtivismo.

Introdução

Segundo Mortatti (2000), no início da década de 80 começaram a surgir resultados de pesquisas, em programas de pós-graduação ou em órgãos governamentais, referentes aos livros didáticos. Essas pesquisas apontavam, em alguns livros, um caráter ideológico e alguns procedimentos conservadores. Ainda de acordo com a autora, essas denúncias, somadas às novas questões conceituais sobre o processo de ensino e de aprendizagem (o surgimento da concepção construtivista), ocasionaram a criação do Programa Nacional do Livro didático (PNLD),² com a Legislação do Livro Didático, em 1985. A partir de então, os professores passaram a escolher os livros em uma lista pré-determinada na base dessa regulamentação legal.

¹ Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de iniciação científica realizada na Faculdade de Educação da USP nos anos de 2008/2009.

² O primeiro programa sobre livros didáticos surgiu em 1929 com o nome de Instituto Nacional do Livro Didático (INL) e foi sofrendo reformulações até o decreto 9.542, de 19/8/1985, quando passa a se chamar PNLD.

Desde então, o Ministério da Educação (MEC) criou várias comissões para a avaliação dos livros didáticos na busca de uma melhor qualidade. Não obstante, Bittencourt (1993) observa que esse processo, ao longo dos anos, tem sido lento, confrontando, por vezes, interesses editoriais que nada tem a ver com as novas orientações de ensino, visto que o livro se tornou um bem de consumo. As diversas pesquisas sobre o livro no Ensino Fundamental no Brasil, como em outros países, têm mostrado como o livro passou a ser o principal controlador do currículo. Os professores o utilizam como instrumento principal que orienta o conteúdo a ser ministrado, a sequência desses conteúdos, as atividades de aprendizagem e a avaliação.

Um acontecimento histórico importante, que contribuiu para que ocorressem mudanças nesse material, na década de 80, foi quando a população do país uniu-se em busca de um mesmo ideal: a redemocratização do Brasil. Foi naquele período, afirma Mortatti, que os autores de livros didáticos e as editoras passaram a incorporar, nos materiais, o novo “método”: “passam a reorganizar e revitalizar esse instrumento de ensino, conferindo-lhes atualidade, mediante a adequação ao novo discurso e ao clima de democratização” (2000, p. 283).

Em meio às novas exigências, necessárias em uma sociedade democrática, algumas leis foram formuladas em prol da educação e referidas na nova constituição da República de 1988, na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em que a Lei 5.692/71 foi atualizada na Lei 9.394/96.

Então, de acordo com a LDB/1996 – que determina que o currículo do Ensino Fundamental deve ser formulado de acordo com uma base nacional fixa comum e que deve conter matérias que variam conforme as especificidades de cada região – foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997. Com isso, foi realizada a reforma curricular nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Essa reforma apontava a necessidade de que os novos livros didáticos correspondessem às exigências atuais, isto é, que fossem adequados para uma educação do século XXI, no qual se privilegia o conhecimento, os valores, as capacidades de resolver problemas – aprender e apreender – e em que se fazem necessários dois elementos essenciais: a alfabetização científica e a tecnológica.

Essas constatações revelam que, na atual perspectiva, o livro didático não pode continuar como única fonte de conhecimentos (por vezes equivocados), transmitidos pelo professor para serem memorizados e repetidos pelos alunos. Nesse sentido, com a análise realizada neste trabalho, temos o objetivo de contribuir para alterar essa realidade. Assim, definidos os objetivos de ensino, o livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, tem que ser um recurso de sabedoria, capaz de orientar os processos do desenvolvimento da personalidade das crianças (BITTENCOURT, 1993).

Durante a análise dos dados, indícios foram localizados e hipóteses foram formuladas, partindo do princípio de que os manuais didáticos, *corpus* da pesquisa, constituem-se discursivamente. Sendo assim, a investigação se fundamentou em princípios de análise do discurso de linha francesa (ORLANDI, 2007), uma vez que considera o sujeito e a sua história; considera também os processos e as condições de produção da linguagem com base na relação entre a língua, os sujeitos que falam e os efeitos que produzem seu dizer, ou seja, considera-se a relação existente entre a produção da linguagem e a sua exterioridade.

Direcionando-se por esta perspectiva teórica, buscou-se, então, observar as relações existentes entre os fatos discursivos encontrados nos materiais didáticos e o contexto histórico, ou melhor, as situações políticas, econômicas e sociais dos períodos em que a pesquisa se deteve – décadas de 70, 80 e 90.³ Verificou-se que ocorreram entre esses períodos, nos materiais didáticos, mudanças, a princípio, sutis, e, no avançar das décadas, mudanças bruscas. No entanto, entre os espaços de tempo, houve permanências, semelhanças, diferenças e continuidades.

Foi diante dessas descobertas que a análise da pesquisa encontrou-se com a perspectiva teórica presente nos estudos de Maingueneau (2007) sobre o primado do interdiscurso.

Fundamentação teórica

A pesquisa se fundamentou no pressuposto de que é no interior de um campo discursivo que o discurso se constitui de forma a deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. Dessa forma, trabalhou-se com a hipótese do primado do interdiscurso.

Maingueneau (2007) afirma que em um discurso, quando é necessário enfrentar a heterogeneidade enunciativa, faz-se necessário diferenciar duas formas, segundo as quais a presença do Outro se constitui: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva.

Desse modo, a primeira pode ser delimitada através das autocorreções, das palavras entre aspas e das próprias citações. Porém, a segunda não deixa marcas visíveis, pois as palavras e os enunciados de outros estão tão intimamente ligados aos textos, que não podem ser apreendidos por uma abordagem linguística literal.

Para o autor, o termo denominado *campo discursivo* precisa ser entendido como um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrências delimitadas reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo. Essa concorrência deve ser entendida de maneira mais ampla, pois inclui, também, o confronto aberto quanto à aliança: neutralidade aparente entre os discursos que possuem a mesma função social e divergem sobre o modo pelo qual ela deve ser preenchida. Esse recorte de campos é necessário, porque permite abrir múltiplas redes de trocas.

Para poder avançar na análise é preciso, então, isolar, no campo, espaços discursivos, subconjuntos de formações discursivas, que se julgam relevantes para colocá-los em relação aos propósitos do analista. Assim, reconhecer esse tipo de primado do interdiscurso é incitar a construir um sistema, no qual a definição da rede semântica que circunscreve a especificidade de um discurso coincide com definição das relações desse discurso com o seu Outro.

As restrições realizadas, para análise da pesquisa, resultaram das hipóteses que foram elaboradas em função dos textos dos autores apresentados neste trabalho, e suas relações com o contexto histórico em que foram produzidos. Essas relações serão observadas no decorrer deste texto em busca de suporte que confirme como se deu o processo de constituição da concepção construtivista no país para o tratamento de questões de alfabetização.

³ Apesar de a pesquisa ter se detido nessas três épocas, neste trabalho trataremos, mais especificamente, da década de setenta, embora, em alguns momentos do texto, tenhamos que mencionar alguns achados dos outros períodos.

É possível afirmar, desde já, que foram encontrados e caracterizados determinados tipos de relação entre discursos.

A metodologia de pesquisa fundamentou-se no paradigma indiciário, que possibilita trabalhar com base em pistas, indícios, e elaborar hipóteses a partir da análise de elementos encontrados em um determinado material (ABAURRE; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 2001). Assim, foi possível buscar, nos materiais didáticos, dados que indiciam diferentes visões sobre concepções de ensino.

O *corpus* foi constituído de materiais didáticos (livros didáticos e cartilhas) que compõem o acervo do Projeto *Livres*, depositado na biblioteca da Faculdade de Educação da USP.

Foram analisados 79 exemplares, entre livros e cartilhas; foi possível perceber diferentes concepções de ensino para a alfabetização nesses materiais, em todos os períodos em que a pesquisa se deteve (décadas de 70, 80 e 90).

Os pressupostos da concepção construtivista

Maingueneau (2007) anuncia que, para Foucault, o discurso é um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva, a qual é constituída de enunciados limitados em sua quantidade, sendo, por isso, possível definir para eles um conjunto de condições para a sua existência; por isso, propõe Maingueneau, a existência de um sistema de restrições para uma boa formação semântica (formação discursiva), e a constituição de um conjunto de enunciados produzidos de acordo com esse sistema (superfície discursiva). O sistema de restrições semânticas, tal como o concebe o autor, define um conjunto de enunciados gramaticais que fazem com que um enunciado seja parte de um determinado discurso. Foi possível encontrar, nos livros didáticos, alguns dos princípios construtivistas que permitem aos autores se inscreverem nessa posição discursiva, qual seja, a de produtores de manuais didáticos que se filiam, de um modo ou de outro, ao construtivismo.

Com relação à concepção construtivista, Neira (2004) considera que ela se fundamenta nos estudos piagetianos, segundo os quais a realidade deve ser construída pelos sujeitos que, ao agirem sobre os objetos, conhecimentos, descobrem, progressivamente, que as propriedades destes objetos são manifestadas a eles. Isso acontece em decorrência da resistência que esses objetos oferecem à reação desses sujeitos. Ou seja, que nos processos de ensino e de aprendizagem há transformações tanto dos objetos quanto dos sujeitos ao agirem sobre os mesmos. Nesse sentido, enaltece-se a importância da ação do sujeito sobre o objeto, para o conhecimento, pois é a partir dessa atuação que a criança vai estabelecendo as propriedades desses objetos e assim constrói as suas características em sua relação com o mundo.

No que se refere à língua escrita, Emilia Ferreiro, em trabalho conjunto com Ana Teberosky, iniciou estudos partindo das concepções piagetianas. Sua principal obra, *A Psicogênese da Língua Escrita*, foi traduzida no Brasil na década de 80. Então, de forma original, do ponto de vista teórico, o trabalho dessa autora resgata os pressupostos epistemológicos centrais da teoria de Jean Piaget, para aplicá-los à análise do aprendizado da língua escrita.

Dentro do que Maingueneau chama de sistemas de restrições, podemos mencionar os principais pressupostos da concepção construtivista (o aluno é um sujeito ativo na construção

do seu conhecimento; a importância da valorização dos conhecimentos prévios do mesmo e a importância de uma aprendizagem significativa), na alfabetização. Esses pressupostos foram construídos a partir das decorrentes interpretações dos estudos de Emilia Ferreiro, em virtude da nova concepção, apresentada por ela, sobre como ocorre a aprendizagem no indivíduo.

Os estudos de Ferreiro (1986) mostram que as crianças (que participaram da sua pesquisa), ainda muito pequenas, já têm algumas hipóteses sobre a linguagem escrita, ou seja, sobre a representação alfabética da linguagem – o objeto. A partir de então, passou-se a se considerar a valorização dos conhecimentos prévios das crianças, além da sua participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino significativo seria resultante de uma aprendizagem concebida com base nesses pressupostos (o sujeito ativo na construção de seu conhecimento e a valorização de seus conhecimentos prévios). Pode-se dizer, em virtude dessas revelações, que esses pressupostos fazem parte do sistema de restrições do discurso construtivista, ou melhor, que eles fazem parte, entre outros, das condições necessárias para que um determinado discurso se inscreva nessa formação discursiva. A aquisição desse conjunto de restrições permite que um enunciador se inscreva em uma posição, pois dá a ele uma determinada competência discursiva. Essa competência permite elucidar, um pouco, a relação existente entre a articulação do discurso e a capacidade dos sujeitos de interpretar e produzir enunciados que decorrem de uma dada formação discursiva.

O contexto histórico

A relação entre o discurso e sua exterioridade

A análise dos dados, como já mencionado, foi ao encontro dos estudos de Maingueneau (2007). Como o foco da análise passou a ser o interdiscurso, a unidade de análise não será o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos.⁴ O interdiscurso, afirma o autor, é regido por um sistema de “restrições globais” na medida em que o discurso, fundamentado nesse princípio, não é apreendido privilegiando um ou mais de seus planos, mas, ao contrário, todos os planos são integrados, incluindo-se os recursos de linguagem (temas, vocabulário, títulos, modos de enunciação, etc.), tanto na ordem do enunciado quanto da enunciação.

Maingueneau (2007) anuncia que a passagem de um discurso a outro acompanha uma mudança na estrutura e no funcionamento dos grupos que gerem esses discursos. O autor afirma que essa mudança pode ser, também, analisada através do sistema de restrições do discurso que se conecta com o universo discursivo. Desse modo, ainda de acordo com o autor, evidenciar que a mudança de uma denominação discursiva num campo é acompanhada de uma mudança correlativa nos espaços institucionais, e, além disso, que essa mudança pode ser pensada em termos de uma semântica global, significa que não há transformação gradual dos enunciadores de um discurso em enunciadores de um outro discurso, que passaria por uma série de micro-evoluções; mas, sim, a substituição do conjunto de uma população de enunciadores, de uma rede de difusão de um certo tipo por

⁴ Neste trabalho, mais especificamente, o espaço de troca a ser analisado é o espaço entre o discurso construtivista e o discurso tradicional.

outros. Nesse sentido, observaremos alguns acontecimentos e questões que favoreceram para que houvesse a passagem do discurso tradicional – da década de 70 –, para o discurso construtivista – da década de 90 (quando, nos livros didáticos, os autores se declaram construtivistas).

No decorrer da pesquisa, descobriu-se que a década de 70, em um primeiro momento escolhida, apenas, para se tentar caracterizar os momentos iniciais da constituição da concepção construtivista para o tratamento da alfabetização, foi um período marcante, pois foi a partir daquela época que começaram a se desenvolver os acontecimentos que permitiram, mais tarde, na década de 90, a apropriação da concepção construtivista pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Na década de 70, houve uma mudança brusca, nas estruturas sociais e econômicas, com a democratização do ensino. Essa mudança afetou, sobretudo, a instituição escolar e, por consequência, o ensino.

A democratização do ensino

De acordo com Geraldi (1993), a democratização do ensino, na década de 70, aconteceu sem que houvesse uma boa preparação dos profissionais do ensino e das instituições que iriam receber os novos alunos. Estes, advindos das camadas menos privilegiadas da população, encontraram nos processos de ensino e de aprendizagem muitas dificuldades, que produziram o fracasso escolar de muitas dessas crianças. As dificuldades de aprendizagem dos alunos foram acentuadas, segundo alguns autores, por culpa de um ensino dito “tradicional”. Então, a escola, o ensino e os professores foram considerados corresponsáveis pelo fracasso escolar daqueles alunos.

Outra crítica, direcionada ao ensino, se fez em relação à valorização da norma padrão, ensinada na escola. Essa norma, de certo modo, dificultava, também, a aprendizagem dos alunos, pois estes, advindos de regiões distintas, traziam consigo as marcas do seu contexto social, portanto sua fala – dialeto –, a qual se diferenciava, em muito, daquela ensinada no ambiente escolar (SOARES, 1997).

A educação como finalidade de promoção do desenvolvimento econômico do país

De acordo com Mortatti (2000), a partir do início da década de 1980, a tradição de se usar um método para a alfabetização passou a ser sistematicamente questionada; isso ocorreu em virtude de novas urgências políticas e sociais, as quais trouxeram a necessidade de novas propostas para/na educação. Essas novas urgências políticas e sociais surgiram entre a segunda metade da década de 80 e começo da década de 90, quando os países da América do Sul iniciaram um processo de (re)construção das democracias. Foi naquele momento que também se iniciou o debate sobre os interesses pelos problemas educativos. No período anterior houve pouco crescimento da economia, uma vez que as políticas de ajustes fiscais e a representação política haviam provocado o baixo investimento na educação na região.

Nesse contexto a educação era percebida como um direito e como um meio para alcançar esse direito. Colocada a educação nesse patamar, algumas medidas políticas tiveram que ser formuladas com intuito de melhorar a qualidade do ensino, como a re-laboração na LDB (Lei 9.394/96), em 1996, que elevou a formação do professor das séries iniciais ao nível superior, estabelecendo que ela se daria em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Assim, a educação

básica passou a ser concebida como uma pré-condição para cidadania, devendo ser orientada pelos princípios de gestão democrática, do financiamento do ensino público e da valorização profissional dos/as trabalhadores/as compondo, dessa forma, o quadro de uma educação de qualidade (DUTRA, 2003).

Uma mudança política *versus* uma mudança na instituição escolar

Da democratização do ensino ao fracasso escolar, das críticas à forma tradicional de ensino (comparadas às novas ideias advindas da apropriação de outros discursos pedagógicos) às novas políticas – novas leis (Constituição da República em 1988, da re-estruturação da LDB a adoção da concepção construtivista nos Parâmetros Curriculares Brasileiros (PCN) em 1997), confirmam-se as palavras expressas por Mortatti (2000), quando a autora afirma que os sentidos da alfabetização, educação, mudam de acordo com o seu contexto social, pois houve uma mudança no país com reabertura política – fim da ditadura –, com isso, “todos” os cidadãos brasileiros ganharam voz, ou seja, o direito de exercer sua plena cidadania quer seja com o direito ao voto (a partir de então, o povo tinha participação na escolha de seus governantes), ou com as manifestações populares – greves, ou com o direito a liberdade de imprensa. Além disso, os valores sociais e econômicos da educação caracterizada como a condição que determina, entre outros, o maior ou menor acesso a ela, o índice de desenvolvimento humano do país (IDH), foram fatores importantes para valorizando da educação escolar no Brasil. Conclui-se então que, não só, apenas, para atender os direitos da nação, agora livre, faz-se necessário uma reformulação na escola onde o aluno, como “futuro” cidadão, possa se manifestar, ou melhor, ele é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e pode utilizar seus conhecimentos prévios na construção do mesmo. Não obstante, ele precisa ter o direito a se manifestar – falar (pelos indícios, prática não recorrente na escola “tradicional”) –, porque assim, no futuro; terá (graças a sua formação) a condição de exercer sua plena cidadania, agora possível em uma sociedade democrática, por isso a necessidade da construção de uma escola também democrática:

na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação. Tal projeto deve resultar do próprio processo democrático, nas suas dimensões mais amplas, envolvendo a contraposição de diferentes interesses e a negociação política necessária para encontrar soluções para os conflitos sociais (BRASIL, 1997).

Uma mudança de discurso, uma mudança na instituição escolar, uma mudança dos enunciadores

Os primeiros materiais didáticos foram frutos dos resultados de experiências pessoais bem-sucedidas de seus autores, ou seja, professores formados pelo magistério. Estes, por terem conseguido bons resultados no processo de alfabetização, passaram a divulgar seus “métodos” em materiais destinados para essa finalidade – alfabetizar. De acordo com Cagliari (2007), supunha-se que seu método, fruto daquelas experiências individuais, servia para todo tipo de aluno, em todos os lugares e em todas as situações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os discursos presentes, nas primeiras cartilhas, eram enunciados pelos professores com formação no nível de magistério. O discurso construtivista surgiu da academia, dos resultados de pesquisas acadêmicas, portanto divulgados pelos acadêmicos.

Houve então uma mudança de discurso – do tradicional ao construtivista –, uma mudança na estrutura, na instituição, e uma mudança de enunciadores do discurso.

Acredita-se que no desenrolar desses acontecimentos, no espaço interdiscursivo, o discurso construtivista foi se constituindo. Mais precisamente entre as décadas de 70 a 90, uma vez que, nos materiais didáticos, foi possível encontrar indícios dos pressupostos construtivistas, na década de 70, e, entre a década de 80 a 90, os pressupostos construtivistas, sempre em situações de conflito entre o discurso “novo” e o discurso dito “tradicional”, uma vez que em todos os momentos em que foi realizada a análise dos materiais (décadas de 80 e 90) foi possível encontrar diversos livros com concepções de ensino diferentes, assim como visões de ensino distintas dentro de um mesmo material. Por isso, as reflexões foram feitas acerca do que prevalecesse na maioria dos materiais, daquilo que foi fundamental para os objetivos da pesquisa.

Foi somente na década de 90 que a concepção construtivista foi assumida como parâmetro nacional para o ensino. Desse modo, essa concepção foi assumida com a finalidade de “desmetodizar” o ensino e, assim, proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Com isso, postulava-se que haveria um melhor aprendizado e, por consequência, o fim do fracasso escolar.

As características dos princípios de análise do discurso de linha francesa, nos quais a pesquisa se fundamentou, concebem a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. Nesse sentido, o trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. A análise do discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada sociedade (ORLANDI, 2007). Daí, a importância de se considerarem os processos de produção da linguagem. Essa consideração deve acontecer pela análise realizada entre a relação estabelecida pela língua, com os sujeitos que a falam e as situações em se produz o seu dizer. Por isso, a necessidade, para a análise do discurso, de encontrar as regularidades da linguagem em sua produção de relacionar a linguagem com a sua exterioridade.

O direcionamento, na análise de dados, pela linha da análise do discurso, permitiu que, ao relacionar o discurso com a sua exterioridade, se encontrasse um conjunto de elementos – condições – que justificava a divulgação da concepção construtivista, na década de 80 e a sua apropriação como parâmetro nacional (PCNs) na década de 90.

A emergência de concepções construtivistas nos discursos sobre alfabetização

Na década de 70, na maioria dos livros, aparecem personagens (figuras, desenhos, com os quais estão enredadas as histórias) –, no início dos livros, das cartilhas, na apresentação e nas páginas seguintes; eles estão presentes, nos textos, em situações e ações variadas, próximas a ações e situações humanas infantis. No decorrer da trajetória do aparecimento

do construtivismo, nos materiais, o uso de personagens terá um papel fundamental na constituição da concepção construtivista.⁵

Nos materiais da década de 70, as ações desses personagens são compatíveis com as que a maioria das crianças faz dentro de um contexto sociocultural, como a escola e a família. Essas constatações permitem fazer uma análise em documento oficial, como o Parecer 853/71, que expõe detalhadamente os pressupostos nos quais deveriam se assentar as organizações curriculares. Essa análise é possível, porque, em Vasconcelos (1996), encontra-se a afirmação de que a teoria psicogenética de Jean Piaget, pela qual se construiu a concepção construtivista, se encontrava em documentos oficiais já na década de 70, como no parecer há pouco citado. A partir dessa afirmação procurou-se encontrar indícios que evidenciassem a presença de elementos construtivistas nos livros didáticos. Os autores desses livros, na década de 70, tinham como preocupação que a aprendizagem, na alfabetização, fosse contextualizada; para tanto, serviram-se da utilização de personagens, os quais viviam nas páginas dos livros ações compatíveis com as de uma criança. Essas ações ocorriam em ambientes bem definidos: na escola, na família e com os amigos. Assim, enfatiza-se a importância do ambiente cultural de cada personagem, e, por consequência, de cada criança, pois esta, segundo os autores, iria se identificar com aqueles personagens.

Em estudo realizado por Correia (2003), a mente humana é designada como sendo um conceito principal que sofre interinfluências do meio social; a autora revela que essa designação é postulada, porque a cultura tem um papel central na constituição e funcionamento da mente humana.

A relevância dos apontamentos dessa autora, para análise da pesquisa, está na sua referência aos estudos de Jerome Bruner,⁶ que aponta a importância da cultura como fornecedora de símbolos para os seres humanos. Este afirma que as pessoas se constituem com a soma dos resultados do processo de construção de significados que são realizados com o auxílio da cultura. Os estudos desse autor apresentam uma semelhança com conceitos de Jean Piaget, que formulou concepções denominadas construtivistas. Essa semelhança se dá com a consideração da maturação e da interação do sujeito no centro do processo de desenvolvimento – formação da pessoa –, ou seja, a acentuação do caráter contextual dos fatos psicológicos. Para Bruner, o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quando maior for o acesso da pessoa ao meio cultural rico e estimulante. Nesse ambiente, a linguagem tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, pois a ajuda a ter uma maior interação com o meio social.

Os estudos de Bruner podem, também, ter influenciado nos modos da formulação da concepção de ensino que aparece nos livros didáticos na década de 70. Esses estudos iriam ao encontro de uma concepção de ensino que almejasse destacar a importância do ambiente cultural no processo de ensino e aprendizagem. Postula-se, então, que essa concepção almejada foi construída com entrelaçamento dos conceitos contextualização/significado à utilização de personagens inspirados na realidade da vida infantil. Desse modo, o ensino projetado seria realizado dentro de um processo de contextualização, valorizando, assim, a importância da vida socializada, imersa dentro de uma cultura, a qual daria subsídios

⁵ Essa questão será elucidada no decorrer do texto.

⁶ A importância da referência a esse autor está no fato de que seus estudos são apontados nos Guias Curriculares de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo, de 1975. Essa proposta curricular foi revisada segundo as indicações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971.

simbólicos importantes para a formação de um indivíduo, como aponta Bruner. Como Piaget,⁷ Jerome Bruner também procurou tipificar o desenvolvimento cognitivo em etapas: de que a criança para definir coisas tem que apontar as propriedades definidoras de suas ideias, do que é representação; do que significa transladar a experiência anterior em um modelo de mundo.

Na década de 70, nos materiais didáticos, os personagens – desenhos – frequentam ambientes diversos: na escola ou no espaço familiar. Nesses espaços, a criança se desenvolve: aprende, descobre e brinca (ela participa de muitas aventuras) e o ambiente tem um papel fundamental para que esses movimentos aconteçam. Acredita-se que esse recurso seja já um indício do surgimento da concepção construtivista, ou seja, da preocupação dos autores com um ensino que procure promover o desenvolvimento das crianças – que elas avancem de uma fase a outra. Pois, como foi aqui mencionado, o trabalho de Bruner é muito semelhante, em alguns aspectos, ao trabalho de Piaget, já que ambos mencionam que a criança passa por fases durante o seu desenvolvimento. Na década de 70, o espaço onde a criança transita é visto como essencial para o seu desenvolvimento. Desse modo, verifica-se que houve uma certa apropriação dos estudos de Bruner, com relação ao pressuposto da importância da cultura e às fases de desenvolvimento da criança.

Apesar das constatações, há pouco mencionadas, da presença de alguns indícios de concepções construtivistas, com relação à escrita, as atividades, em geral, constituem cópias de palavras já escritas ou de exercícios para completar as letras que faltam a elas. Nesse momento, o ensino da escrita era concebido como treino e memorização, pois os materiais datados da década de 70 se subdividem em duas vertentes de ensino: cartilhas para ensino de escrita e leitura, e cartilhas apenas para leitura. As primeiras estão baseadas no ensino com o método sintético (silabação, fônico e de soletração). Nos materiais analisados, estavam presentes, apenas, os métodos da soletração e de silabação:⁸ no primeiro, parte-se do nome das letras; e, no segundo, da emissão dos nomes das sílabas. Em ambos os métodos, há uma hierarquia estabelecida no ensino: num primeiro momento se apresentam as vogais; em seguida, as outras letras do alfabeto; dessa apresentação, ensinam-se as sílabas, e, destas, as frases. No ensino por silabação, segue-se o mesmo caminho, porém parte-se das sílabas, que são ensinadas de página em página, assim como a sua família (família silábica). Desse modo, estabelece-se uma ordem de dificuldades no ensino.

Com relação ao segundo modelo de livros – de leitura –, estes possuem textos com palavras repetidas para que assim a criança memorize tais palavras, e são baseados no método analítico: o ensino se inicia da parte para o todo, para num segundo momento proceder a uma análise de suas partes. Um ponto que chama a atenção, nesses materiais, é que todos os livros, neste momento histórico, têm em comum a presença de personagens.

O fato de que, na metade da década de 70, começaram a surgir indícios da concepção construtivista mostra que outras concepções foram surgindo, mostra que novas ideias estavam circulando entre um discurso e outro. Essas ideias, como a de Bruner, foram consolidadas na década de 90. Isso significa, em termos de gênese, que esses discursos

⁷ Segundo Piaget, os indivíduos passam por quatro estágios de desenvolvimento cognitivo: sensorio-motor (de 0 a 2 anos); o pré-operatório (de 2 a 7 anos); operações concretas (de 7 a 11 anos) e operatório formal (dos 12 em diante).

⁸ Embora houvesse uma preocupação em se enfatizar o som das letras, que é característica do método fônico (nesse método, parte-se dos sons correspondentes às letras).

não se constituíram de forma independente uns dos outros, para que, em um segundo momento, fossem estabelecidas relações entre eles, mas que as suas constituições se deram de forma regulada no interior de um interdiscurso.

A análise dos materiais revelou a trajetória da noção de construtivismo, elaborada progressivamente, desde a década de 70, com base no uso de personagens que viviam ações dentro de contextos sociais compatíveis com os de uma criança. Esses personagens têm nomes, amigos, vão à escola, brincam e fazem travessuras. Na apropriação da concepção construtivista por livros didáticos, na década de 90, os alunos se tornam personagens, pois é a sua realidade que é requerida nas atividades de escrita. Assim, o construtivismo se constitui na relação significado/contexto social, segundo a qual o primeiro é conquistado com a evocação do segundo e vice-versa.

A concepção construtivista

A partir de 1995, é possível encontrar uma grande mudança nos materiais didáticos, mudança que, nos livros das décadas de 80 e início de 90, aparece ainda de forma tímida. Somente a partir de meados da década de 90, e de forma progressiva, começam a alterar-se, nos livros, as concepções de ensino, de escrita e, principalmente, de sujeito, o qual participa de forma ativa no processo de aprendizado. Isso acontece através do imbricamento da noção de significado e contexto social. Esse imbricamento faz do aluno o personagem principal nas atividades de escrita, porque sua vida é requerida pelos livros de alfabetização.

Nos materiais do final da década de 90, nas atividades de escrita, o aluno pode escrever livremente e assim elaborar hipóteses de escritas. Estas são enfatizadas pelos autores dos livros, pois afirmam que os professores devem deixar a criança escrever livremente. Acrescenta-se ainda que, em outras atividades, os alunos fazem pesquisas sobre a sua vida: sobre quando nasceu, sobre sua família, sobre origem do seu nome, sobre amigos e sobre situações vivenciadas na sala de aula.

Nesse sentido, na década de 90, é a vida do aluno que vai parar nas páginas dos livros didáticos, que outrora pertenciam aos personagens na década de 70. Assim, a concepção construtivista foi se constituindo com a intervenção de diferentes discursos sobre como deveria se proceder no processo ensino e aprendizagem.⁹ Na década de 90, esses discursos aparecem imbricados na concepção construtivista, quando o aluno é o personagem central nas atividades de escritas. Em muitos livros, a partir dos textos, é proposta à criança que formule sentidos ou partes diferentes daqueles presentes nos textos, além de se perguntar a opinião dos alunos sobre determinado fato. As atividades são relacionadas a acontecimentos reais, embora apareçam contos e histórias tradicionais, de diferentes gêneros textuais.

⁹ Os discursos aqui mencionados são: na década de 70, o discurso de Bruner que foi fundamental para constituição dos personagens, os quais estavam sempre imersos em sua cultura social (neste caso, na escola e na família), onde se mostrava a importância, para o desenvolvimento, de frequentar esses espaços; na década de 80, o discurso bakhtiniano (de forma indireta, ovacionado nas vozes dos acadêmicos), e o discurso vigostikiniano, trouxeram uma mudança significativa para o ensino: a importância do outro nesse processo. Desses discursos, o primeiro, contribuiu para que mudasse a concepção de linguagem e por consequência de texto, o que proporcionou, naquele momento, uma reestruturação nas atividades de escritas e nos textos dos materiais didáticos; o segundo alertou para a importância da aprendizagem mútua – da interação –, importante em um ambiente rico em diversidade humana como a escola; na década de 90, os estudos sobre letramento contribuíram para que novos gêneros textuais aparecessem nos livros.

No entanto, em alguns livros, nos quais os elementos da concepção construtivista são mais perceptíveis, apesar de se trabalhar dentro dos princípios descritos com base no significado e na contextualização, percebe-se que há uma certa sistematização do ensino, porque, apesar de se trabalhar com escritas contextualizadas (com nomes e fatos ligados à realidade do aluno), estas são apresentadas estabelecendo-se uma ordem: são ensinados os nomes, mas a partir deles estabelecem uma sequência no ensino das letras, das quais se escrevem as palavras.

De acordo com Maingueneau (2007), quando se considera o espaço discursivo como uma rede de interação semântica, esse espaço define um processo de interincompreensão generalizada, sendo que essa é a condição própria para que ocorram as diversas possibilidades enunciativas: “por elas, não há dissociação entre o fato de enunciar em conformidade com as regras de sua própria formação discursiva e de “não compreender” o sentido dos enunciados do Outro: são duas facetas do mesmo fenômeno. No modelo, isso se manifesta no fato de que cada discurso é delimitado por uma grade semântica que, em um mesmo movimento, funda o desentendimento recíproco (MAINGUENEAU, 2007, p. 103).

O ensino, quando realizado da forma como aparecem em alguns materiais, quando se parte do ensino das letras, das sílabas, das palavras, das frases ao texto, destoa, totalmente, dos princípios construtivistas, o qual intitula essa forma de ensinar como fragmentada. A argumentação realizada, por alguns autores, seria de que um ensino realizado daquele modo distancia-se da verdadeira forma de como se processa a aquisição da linguagem.

Que escrita é essa que a criança aprende na escola que faz com que ela “regrida” quando escreve ou pensa? O que comprova que a escola ensina as crianças a repetirem e reproduzirem palavras e não frases feitas. A escola ensina palavras isoladas e frases sem sentido e não trabalha com as crianças, no ano escolar da alfabetização: o “fluir do significado”, a estruturação deliberada do discurso interior pela escritura. (SMOLKA, 1999, p. 69)

Além disso, na década de 90, em muitos materiais, apesar de os autores se declararem construtivistas, aparecem, ainda, as famílias silábicas, sem que elas tenham a mesma ligação com textos apresentados, como acontecia nos materiais da década de 70.

Maingueneau revela, ainda, que cada discurso possui um conjunto de semas que se repartem em dois registros: os positivos (que são os reivindicados pelo discurso) e os negativos (rejeitados pelo mesmo), e que, em cada posição discursiva, um dispositivo se associa fazendo com que os enunciados de seu Outro sejam interpretados, traduzidos nas categorias de registros negativos de seu próprio sistema. Porém, esses enunciados só podem ser entendidos no interior do fechamento semântico do intérprete. Então, para constituir e preservar a sua identidade, no espaço discursivo, o discurso agente constrói um simulacro do seu Outro:

Na concepção tradicional de aprendizagem, não se apresenta a escrita como objeto sobre qual se pode atuar, um objeto que é possível modificar para tratar de compreendê-lo, e sim como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente (sonorizado fielmente e copiado com igual fidelidade). (FERREIRO, 2007, p. 70)

Dentre os pressupostos da concepção construtivista, estão as afirmações de que o aluno é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e, que mesmo antes de entrar na escola, possui alguns conhecimentos prévios sobre a língua escrita. Assim, ele precisa

ter a possibilidade de refletir sobre as suas hipóteses, ou seja, durante o processo de ensino e de aprendizagem, os conhecimentos prévios das crianças, como um sujeito ativo, devem ser valorizados. Desse modo, as características do ensino tradicional, citadas no trecho acima, são tomadas como totalmente opostas a um ensino construtivista. Percebe-se que essas características fazem parte dos semas negativos (rejeitados por esse discurso): o discurso construtivista traduz o seu Outro de acordo com aspectos negativos de seu próprio sistema.

Considerações finais

No período em que a pesquisa se deteve—décadas de 70, 80 e 90—, foram encontrados, nas duas primeiras décadas, indícios da concepção construtivista; na década de 90, constata-se a consolidação dessa concepção em suas relações com o processo de alfabetização. Nesse último período, os autores de livros didáticos já se declaram construtivistas.

Descobriu-se, no andamento da pesquisa, que outros discursos participaram do processo de constituição das relações entre construtivismo e ensino da escrita. Desse modo, aos princípios construtivistas tais como foram formulados por Piaget, na década de 20, e, mais tarde, na década de 60, por Emilia Ferreiro, com relação à língua escrita, foram atribuídos outros sentidos, em consequência de sua relação com outros discursos. Estes se mostraram necessários para que houvesse uma intermediação entre propostas tradicionais e a proposta construtivista. Assim, o construtivismo apareceu, em meados da década de 90, com o aluno enquanto personagem: com a sua vida requerida nas atividades de escrita, com a sua voz, nas respostas das mesmas atividades. Essas mudanças, somadas às outras concepções veiculadas em outros discursos, fizeram com que, naquele período, as atividades de ensino fossem contextualizadas, ou seja, fez com que os conteúdos estivessem relacionados ao contexto individual de cada aluno. Com isso, pode-se (se houver um trabalho com as respostas das atividades) proporcionar um ambiente rico de trocas de experiências e de culturas entre diferentes alunos.

A análise dos dados apresentou questões novas e velhas, como a importância do contexto histórico – sobre o fato de o homem ser um ser social – e a importância das mudanças, das reestruturações, que as instituições e a sociedade sofrem em virtude das apropriações de novos valores ou novas ideias. Essas questões são essenciais para/na educação, para se entender que o conhecimento também se reconstrói; portanto, ressaltam a relevância da reflexão contínua sobre o mesmo, ou seja, que ele não pode ser apresentado como definido e absoluto, mas sim como uma herança que está sempre em construção e reconstrução. Nesse caso, a análise discursiva é um componente fundamental para se perceber esse movimento.

Houve, no decorrer das décadas, mudanças significativas nos materiais didáticos; essas mudanças foram necessárias à medida que se percebia que as atividades de ensino não mais atendiam às necessidades de aprendizagem dos alunos. Essas necessidades podem surgir em qualquer momento, quando se trata de aprendizagem, visto que também estamos em processo de constituição, ou seja, que em nossas vidas, assim como na vida dos alunos, acontecem fatos esperados e inesperados, que influem em nosso aprendizado – na nossa percepção ou na nossa receptividade; portanto, nesse momento, é necessária a mudança de procedimentos, em se tratando do ensino.

Nesse sentido, a concepção construtivista apresentava um conjunto de elementos (em seu sistema de restrições semânticas) que fazia com que ela fosse “perfeita” para o momento em que foi adotada pelos documentos oficiais e inserida nas escolas. Outro fator importante que merece ser destacado é que muitos profissionais – professores – começaram, desde sua divulgação, década 80, a introduzir, na sua prática de ensino, os pressupostos da concepção construtivista. Estes foram apropriados, pelos professores, de diferentes modos, isto é, ocorreram diferentes apropriações, realizadas em épocas distintas, da proposta construtivista Ferreiro (2007). Com isso, ocorreram distorções e equívocos em sua apropriação; esse acontecimento mostra que é preciso ressaltar a importância do movimento de releitura dos fatos e de propor que o mesmo seja feito nas pesquisas, nos livros e nas práticas de sala de aula.

A pesquisa científica é fundamental para se entender os processos de mudanças, permanências e continuidades, para poder entender as dificuldades e, assim, encontrar soluções que permitem avanços em determinadas situações, como no ensino. A educação, por ser um direito, sancionado por lei, que deve ser garantido por todos (sociedade, família e autoridades), e não apenas pela escola, acaba sendo utilizada, às vezes, como um discurso para atender a finalidades individuais ou finalidades de apenas um determinado grupo de pessoas. Não obstante, há necessidade de um entendimento sobre as verdadeiras intenções desses discursos. Assim, como dos discursos resultantes de pesquisas científicas, que devem ser divulgadas sempre com o mesmo intuito de reflexão sobre o objeto que se pesquisou, para que elas venham com a finalidade de somar e proporcionar melhorias para o ensino; porém, isso apenas acontecerá se houver, sempre, o processo de releitura, que deve ser contínuo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. BERNADETE M.; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. *Cenas de Aquisição da Escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História da Educação) Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da educação Fundamental, *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Brasília, 1997.
- CAGLIARI, Carlos Luiz. Alfabetização - o duelo dos métodos. In: SILVA, Theodoro Ezequiel (Org.). *Alfabetização no Brasil*. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2007. p 51-72.
- CORREIA, Mônica. F. B. A constituição social da mente: (re)descobrimos Jerome Bruner e construção de significados. *Estudos de Psicologia*. Natal, v. 8, n. 3, p. 505-513, 2003.
- DUTRA. Juçara Vieira. *Identidade Expropriada* (O retrato do educador brasileiro). Brasília: CNTE, 2003.
- FERREIRO, Emilia. *Psicogênese da Língua Escrita*. São Paulo: Artes Médicas, 1986.
- _____. *Com todas as Letras*. São Paulo: Cortez, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos Discursos*. Curitiba, PR: Criar, 2007
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da Alfabetização*. São Paulo: Unesp, 2000.
- NEIRA, Marcus Garcia. *Por dentro da sala de aula*. São Paulo: Phorte, 2004.
- ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas – São Paulo: Pontes 2007.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo/SP: Cortez; Campinas/SP: Unicamp, 1999.
- SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1997.
- VASCONCELOS, Celso. *A construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad (Centro de pesquisa, formação e assessoria pedagógica), 1996.

Os registros não-convencionais da coda nasal em dados de EJA

(The unconventional registrations of nasal coda in EJA data)

Priscila Barbosa Borduqui Campos¹, Luciani Ester Tenani²,
Larissa Cristina Berti³

^{1,2}Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (IBILCE-UNESP)

³Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (FCC-UNESP)

priscilabbcampos@ig.com.br, lu.tenani@gmail.com, larissa.berti@uol.com.br

Abstract: This paper deals with unconventional orthographies of syllabic nasal coda produced by young people and adults in literacy process. We analyze the position of syllabic nasal coda based on five proposals on writing. We consider the different vowels that fill the syllable nucleus, the tonicity of syllables and the graphic possibilities of nasal coda in Portuguese. We observed that the unconventional orthographies found in the analysed data can be explained if we consider the path taken by the subjects from oral to literacy practices. In their writing production, the subjects have strong support in phonetic-phonological cues of spoken utterances as in characteristics of written utterances, e.g. the orthographic conventions.

Keywords: syllable; writing acquisition; literacy; orality; EJA.

Resumo: O presente artigo trata das grafias não-convencionais de sílabas com coda nasal, produzidas por jovens e adultos em processo de alfabetização. Analisamos a posição de coda silábica nasal através de cinco propostas de escrita, considerando as diferentes vogais que preenchem o núcleo da sílaba, a tonicidade da sílaba e as suas possibilidades de representação gráfica. Observa-se que as grafias não-convencionais encontradas nos dados levantados podem ser explicadas a partir do trânsito do sujeito escrevente por práticas orais e letradas, uma vez que, em sua produção escrita, os sujeitos ancoram-se ora em características fonético-fonológicas dos enunciados falados, ora em características dos enunciados escritos, como as convenções ortográficas.

Palavras-chave: sílaba; aquisição da escrita; letramento; oralidade; EJA.

Introdução

Este texto trata das grafias não-convencionais de sílabas com coda nasal produzidas por jovens e adultos em processo de alfabetização. Alguns estudos que envolvem as grafias não-convencionais da posição de coda silábica em produções escritas infantis, tais como os de Chacon e Berti (2008) e Miranda (2009), evidenciam a dificuldade do escrevente no registro dessa posição da sílaba. A posição de coda apresenta uma complexidade decorrente de fatores de ordem fonético-fonológica; além disso, no que se refere à nasalidade, soma-se a uma complexidade fonético-acústica, a falta de consenso na literatura quanto a seu estatuto fonológico. No que diz respeito à escrita, no Português Brasileiro, de acordo com Morais (2006), há cinco maneiras de representar a nasalidade: usando <m> e <n> em posição final de sílaba ('bambu'/'banda'); usando o til ('amanhã'); usando o dígrafo <nh> ('minha') e através dos casos em que a nasalização se dá "por contiguidade" em virtude da consoante nasal na sílaba seguinte ('cama'/'cana'). Especificamente com relação a

posição de coda silábica, a nasalidade é marcada pelos grafemas <m, n> e pelo diacrítico <~>. Dessa forma, no que tange à ortografia, no português brasileiro a nasal em coda apresenta diferentes possibilidades de grafia, o que contribui para a dificuldade de preenchimento desse segmento pelo escrevente.

Cabe observar que as grafias não-convencionais encontradas nesta pesquisa são tomadas como marcas da heterogeneidade da escrita, tal como proposta por Corrêa (2001, 2004). Nessa perspectiva, a escrita constitui-se pelo encontro entre práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito. Segundo o autor, a heterogeneidade deve ser vista como constitutiva da escrita, interior a ela, “e não como uma característica pontual e acessória desta” (CORRÊA, 2001, p. 144). Não se trata, portanto, de acordo com esta concepção, de uma interferência do oral no escrito, mas de uma íntima relação entre fatos linguísticos (falado/escrito) e práticas sociais (orais/letradas).

Vale a pena aqui mencionar, em virtude do tipo de material analisado nesta pesquisa, mais especificamente, produções escritas de jovens e adultos em processo de alfabetização, a concepção de letramento considerada por Corrêa (2001, 2004) ao propor o modo heterogêneo de constituição da escrita. O autor compartilha a definição proposta por Tfouni (2002), segundo a qual o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade. Nesse sentido, ao considerar o letramento como um processo sócio-histórico, a autora argumenta que, na verdade, não existem sociedades iletradas, mas, sim, graus de letramento. Não existiria, portanto, o letramento “grau zero”, visto que, mesmo as sociedades ágrafas apresentam sua história e sua cultura. Corrêa (2001, p. 141) utiliza-se dessa noção de letramento, valorizando as habilidades daqueles indivíduos que, apesar de não terem acesso à alfabetização ou que mesmo “[...] mantendo-se, na maior parte do tempo, alheios às práticas de leitura e escrita tal como foram consagradas, também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural”. Assim, a partir de uma concepção de letramento, enquanto processo sócio-historicamente constituído, esses adultos, apesar de não-alfabetizados, podem ser considerados letrados.

Desse modo, através deste estudo, busca-se compreender como os escreventes jovens e adultos lidam com a complexidade da grafia de sílabas com coda nasal e, mais especificamente neste texto, analisar em que medida as diferentes vogais do português e a tonicidade se mostrariam relevantes na grafia dessa estrutura silábica. Para tanto, inicialmente são feitas algumas considerações sobre a sílaba e a nasalidade. Em seguida são apresentados o material e o método que constituem a pesquisa. Posteriormente, trata-se da apresentação e análise dos resultados. Por fim, encontram-se as considerações finais, seguidas pelas referências bibliográficas.

A sílaba

A sílaba pode ser descrita sob dois pontos de vista: (i) fonético, pelo qual se podem observar suas características físicas (tanto motoras quanto acústica-auditiva); (ii) fonológico, pelo qual se podem observar suas características simbólicas e estruturais.

De acordo com Stetson (1951, apud CAGLIARI, 2007), de um ponto de vista fonético, em termos motores, a sílaba pode ser vista como o resultado de movimentos musculares realizados sob pequenos jatos de ar que saem dos pulmões e, portanto, como

o primeiro parâmetro articulatório a ser ativado na produção de um enunciado. Segundo Cagliari (2007), é possível reconhecer três partes nesse movimento: um de intensificação da força muscular, outro de limite máximo de força atingido e, por fim, uma redução progressiva da força muscular. Ainda de uma perspectiva fonética, segundo Jakobson (1978), baseado na descrição de Stetson (1951), a sílaba é composta por três fatores sucessivos: descarga, culminação e detenção do impulso. A culminação é o fator nuclear da sílaba (ápice); a descarga e a detenção do impulso são fatores marginais (encostas). De acordo com o autor, a parte nuclear da sílaba excede as partes marginais em intensidade e, em alguns casos, evidencia, também, um aumento de frequência.¹

A partir de uma perspectiva fonológica, de acordo com a teoria proposta por Selkirk (1982), a estrutura interna da sílaba possui uma organização hierárquica universal que é constituída de dois constituintes imediatos, o *onset* e a rima, a qual domina os nós de núcleo e coda, conforme se pode observar no diagrama abaixo:

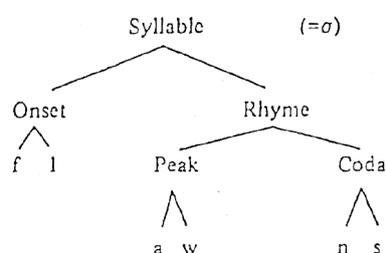


Diagrama 1. Estrutura interna da sílaba (SELKIRK, 1982, p. 341)

Selkirk (1982) propõe um modelo não-linear de explicação da sílaba, no qual nem todas as suas posições estão no mesmo plano estrutural, de modo que pode haver relação de dependência e previsibilidade entre elementos. De acordo com essa teoria, qualquer constituinte da sílaba pode sofrer ramificação ou não ser preenchido, com exceção do núcleo, em qualquer língua. As línguas do mundo diferem quanto às restrições de preenchimento dessas estruturas, bem como quanto à proibição de ocorrência de certos nós da estrutura. O português, por exemplo, apesar de admitir rimas ramificadas, “[...] impõe fortes restrições ao material segmental que está associado à coda, isto é, quando ela ocorre, o número de consoantes que podem ocupar essa posição é muito reduzido” (MEZZOMO, 2004, p. 129).

Desse modo, o foco desta pesquisa refere-se à posição de coda silábica, a qual, de um ponto de vista fonético, corresponde a um momento de redução progressiva da força muscular, segundo Cagliari (2007), o que pode tornar os segmentos que ocupam essa posição menos audíveis e perceptíveis. No Português Brasileiro, a posição de coda, a qual Camara Jr. (1970) denomina de travamento silábico, apresenta cinco possibilidades de preenchimento:

[...] há 4 modalidades de sílaba travada em português: V/z/ , V/r/ , V/l/, (que desaparece com a vocalização do /l/ para /w/), e V/y,w/ (ditongos decrescentes).

Pode-se acrescentar um quinto tipo, V/N/, com a interpretação da chamada “vogal nasal”, em português, como sendo fonologicamente “vogal fechada por consoante nasal”. (1970, p. 30).

¹ Segundo Jakobson (1978, p. 69) “os fonemas que constituem as partes V e C da sílaba se denominam, respectivamente, fonemas de ‘ápice’ e fonemas de ‘encosta’”.

Desse modo, dentre as modalidades de sílabas travadas descritas por Camara Jr. (1970), passa-se a tratar do tipo V/N/ (vogal travada por elemento nasal).

A nasalidade

A nasalidade vocálica no Português Brasileiro também é descrita neste estudo a partir de duas perspectivas: fonética (em termos acústicos) e fonológica.

Ao observar as características acústicas dos sons nasais é possível verificar, a partir da Teoria Acústica da Produção da Fala proposta por Fant (1960), que as nasais possuem como principal característica acústico-articulatória a abertura velofaríngea, de modo que a energia sonora pode passar exclusivamente pela cavidade nasal (consoantes nasais) ou, ao mesmo tempo, pela cavidade nasal e cavidade oral (vogais nasais). De acordo com Johnson (1997), as nasais apresentam maior complexidade em função de suas características de filtragem do trato vocal. Segundo o autor, em virtude de as paredes do trato vocal serem macias, elas absorvem, juntamente com a inércia do ar, um pouco da energia do som produzida pela glote. No caso das nasais, por estarem associadas a um tubo longo que se estende da laringe até a abertura do nariz, a área de superfície do trato vocal torna-se maior, o que acarreta maior absorção do som. Soma-se ainda o fato de que os sons nasais, ao configurarem-se pelo acoplamento de três cavidades (faríngea, nasal e bucal), apresentam uma bifurcação no sistema de ressonância, o que resulta na presença dos antifonemas. Essa interação entre frequências de ressonância e frequências de antifonemas ocasiona, portanto, uma perda de energia acústica.

Quanto às representações fonológicas da nasalidade, no que diz respeito à nasalidade contrastiva,² observa-se que na literatura linguística não há um consenso com relação a seu estatuto fonológico, de modo que a discussão teórica a respeito do tema refere-se principalmente a dois argumentos: o primeiro, de que os sistemas linguísticos apresentariam subjacentemente vogais nasais e o segundo, no qual a nasalidade resultaria de vogal oral seguida de elemento nasal. Este último ainda apresenta diferentes interpretações, à medida que os segmentos vocálicos nasalizados seriam vistos, conforme Moraes e Wetzels (1992), como: (i) uma vogal oral seguida de consoante nasal; (ii) uma vogal oral seguida de arquifonema nasal; (iii) um fenômeno suprasegmental que poderia afetar a sílaba, assim como o acento.

Segundo Camara Jr. (1970), a vogal nasal é interpretada como um grupo de dois fonemas que se combinam na sílaba (vogal oral seguida de arquifonema nasal). O autor afirma que no português não existe oposição fonológica entre vogais nasais e orais e justifica sua interpretação a partir dos seguintes argumentos: (i) uma sílaba com vogal nasal comporta-se como sílaba fechada, fato que pode ser observado pela sua repugnância à crase. Nas palavras de Camara Jr. (1970, p. 31), “em Portugal, onde é frequente a elisão de uma vogal átona final diante de vogal inicial seguinte (*grand’amor*, etc.), não há elisão de vogal átona nasal nessas condições (*jovem amigo* não ficará *jov’amigo*)”; (ii) não há

² Segundo Camara Jr. (1970), a nasalidade vocálica distingue-se em: fonêmica (foco da presente pesquisa) e fonética. No primeiro contexto, a nasalidade é contrastiva. Conforme o autor, a presença ou ausência de nasalização gera alteração de significado, como se observa em “junta/juta”, “cinto/cito” e “lenda/leda”. No segundo contexto, por sua vez, a nasalidade é proveniente da assimilação da consoante nasal da sílaba seguinte; neste caso, a presença ou ausência de nasalidade não gera contraste ou alteração de sentido, como em “ano”, “cimo” e “uma”.

/r/ brando depois de vogal nasal. O contraste entre /r/ brando e /r/ forte só aparece em posição intervocálica, o que não ocorre em “tenro”, por exemplo, sinalizando a presença de um elemento com características de consoante entre a vogal nasal e o /r/ forte; (iii) não há, no português, vogal nasal em hiato, pois, em casos em que este se formaria, ou a nasalidade desaparece como em *boN/boa* ou aparece na sílaba seguinte, como em *uN/uma*.

Com efeito, no que tange à sílaba travada por elemento nasal, afirma o autor:

a consoante é indiferenciada quanto ao ponto de articulação na boca. Segundo o contexto será – labial, dental, palatal e até velar. Em outros termos, é um arquifonema dos fonemas nasais existentes em português, que deles só conserva o traço comum da nasalidade. Por isso, convém representá-lo em transição fonológica por /N/ em maiúscula, em face das consoantes nasais prevocálicas, bem diferenciadas, /m/, /n/ e /ñ/. (CAMARA Jr., 1970, p. 30).

Ainda na linha dos que defendem a hipótese bifonêmica, Bisol (2002) afirma que o português possui dois processos de nasalização fonológica: o de estabilidade, que gera o ditongo nasal, e o de assimilação, que gera a vogal nasal. Segundo a autora, “o primeiro, de caráter lexical, desassocia a nasal tautossilábica, sem traços articulatórios, para reassociá-la à rima, de onde percola até os elementos terminais. O segundo é um processo pós-lexical de assimilação de N *in situ*” (BISOL, 2002, p. 503). Os dois processos, segundo Bisol (2002), pressupõem na subjacência uma vogal oral seguida de uma nasal subespecificada.

Todavia, o presente estudo envolve a análise do processo que gera a vogal nasal, no qual o segmento N subespecificado espraia-se para a vogal precedente e recebe os traços articulatórios do segmento vizinho. Dessa forma, a partir de autores como Camara Jr. (1970) e Bisol (2002), a nasal é entendida “[...] na subjacência, como uma sequência de dois segmentos: VN. A vogal nasalizada pura é sempre uma manifestação apenas da superfície” (BATTISTI; VIEIRA, 2005, p. 179).

Sobre o material e o método

O corpúsculo desta pesquisa faz parte de um banco de dados³ coletado em uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo constituído por registros escritos produzidos por adultos em processo de alfabetização, que frequentavam a Escola Municipal Darcy Ribeiro, no período noturno, na cidade de São José do Rio Preto, no ano de 2009. Os alunos participantes das coletas frequentavam o termo II da modalidade EJA presencial. No município, essa modalidade de ensino⁴ é organizada em seis termos: o termo I corresponde ao 2º e 3º ano do Ensino Fundamental regular; o termo II corresponde ao 4º e 5º ano; o termo III corresponde ao 6º ano; o termo IV corresponde ao 7º ano; o termo V corresponde ao 8º ano; e o termo VI corresponde ao 9º ano. Além disso, a alfabetização de jovens e adultos realiza-se através do “Projeto Paulo Freire Analfabetismo Zero”, o qual se destina à alfabetização inicial. Com relação aos sujeitos, trata-se de doze adultos (seis do gênero feminino e seis do gênero masculino) com faixa etária entre 28 e 60 anos.

³ As produções escritas que integram o banco de dados foram coletadas por Luana Passos que, à época da coleta, era aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, IBILCE/UNESP. A elaboração das propostas de produção escrita foi feita por mim, autora desta pesquisa, juntamente com a referida aluna.

⁴ Além do ensino presencial, a modalidade EJA é oferecida no município através do ensino modular (semipresencial).

Os dados considerados neste estudo foram extraídos de algumas coletas realizadas semanalmente no segundo semestre do ano letivo de 2009. Realizou-se uma “lista de frutas”, duas propostas de “bingo” e duas propostas de “lista a partir de imagens”. A opção por propostas de escrita de palavras ao invés de textos espontâneos, em função do perfil dos alunos investigados, possibilitou a escolha de palavras-alvo de acordo com variáveis e fatores controlados, o que favoreceu a verificação de tendências mais recorrentes nos dados.

Para a realização da proposta lista de frutas, trabalharam-se anteriormente textos sobre reeducação alimentar e sua importância para a manutenção da saúde, como a prevenção da obesidade, hipertensão e diabetes. Após as discussões, os alunos escreveram duas listas: uma contendo frutas que “engordam” e outra contendo frutas que “não engordam”. Os alunos diziam algumas frutas e outras eram sugeridas pela pesquisadora (palavras-alvo); então, todos discutiam se a fruta engordava ou não, para que pudessem completar as listas. Na realização dos bingos, foram entregues aos alunos “cartelas” com espaços em branco. Em seguida, cada sujeito deveria preencher sua “cartela” com as palavras sugeridas pela pesquisadora. Os alunos foram orientados a preencher os espaços da forma que considerassem melhor. Dessa forma, todos completavam suas “cartelas” com as mesmas palavras, apenas em espaços diferentes. Após a organização das “cartelas”, era iniciado o bingo; ganhava aquele que preenchia totalmente a linha ou a coluna.

Por fim, para a realização das listas a partir de imagens, os alunos recebiam as folhas com as imagens que deveriam registrar. Entretanto, algumas delas não foram registradas com as palavras-alvo previstas. Em certos casos, devido a dúvidas sobre a própria imagem; em outros, os alunos reconheciam as imagens por nomes diferentes, de acordo com sua variedade linguística, como o registro de “calango” para a imagem da “rã”, por exemplo. E, além disso, em virtude da dúvida sobre a grafia da palavra-alvo.

Dentre as cinco propostas descritas, selecionou-se 64 palavras, com 68 possibilidades de coda nasal simples, já que quatro palavras apresentaram duas codas (“amendoim”/ “bombom”/ “semblante”/ “poncã”), conforme sistematizado na tabela abaixo:

Tabela 1: Possibilidades de ocorrência de sílabas com coda nasal

Propostas	Palavras	Possibilidades de coda/palavra	Sujeitos	Possibilidades de ocorrência de coda
Lista de Frutas	23	25	11	275
Bingo 1	16	16	8	128
Bingo 2	13	14	7	98
Lista (imagens) 1	11	12	9	108
Lista (imagens) 2	8	8	8	64
Total	64	68	-	673

Observa-se um total de 673 possibilidades de ocorrência de sílabas com coda nasal simples. Desse total, foram excluídas 135 ocorrências/possibilidades com base nos seguintes critérios: i) 49 ocorrências de palavras com sílabas VC;⁵ ii) 46 palavras não-registradas pelos sujeitos; iii) 26 possibilidades por não ter sido registrada a palavra-alvo;

⁵ Em virtude da ausência de consoante na posição de onset da sílaba, a vogal estaria sujeita a sofrer processos fonológicos como o alçamento vocálico – em dados como “impada” / “empada” –, além de possibilitar a busca pelo padrão universal CV.

iv) 2 palavras registradas duas vezes (de maneiras diferentes) pelo mesmo sujeito na mesma proposta; v) 1 palavra que dificultou a interpretação (“banbeira” ou “bonbeiro”); ii) 11 ocorrências da palavra “tamarindo”. Chegou-se a um total de 538 possibilidades de ocorrência de coda nasal, das quais 283 apresentam como núcleo da rima a vogal /a/ e 255 as demais vogais do Português. No quadro 1, tem-se as palavras consideradas na análise quantitativa:

Quadro 1: Distribuição das palavras de acordo com as vogais e com as representações gráficas da coda nasal

	Vogal /a /	Demais vogais
Grafema <n>	banco, banda, candelabro, espantalho, manteiga, rancho, restaurante, canja, jangada, semblante , cajamanga, laranja, maçaranduba, manga, mangostão, melancia, morango, pitanga, tangerina	dentista, cinto, bonde, conde, montanha, avenca, renda, linguiça, bengala, dente, cinco, ponte, amêndoa, amendoim , fruta do conde, poncã , toronja.
Grafema <m>	Tampa, samambaia, lâmpada, cambucá, carambola, framboesa, jambo, jambolão	bombeiro, semblante , tempero, tímpano, marfim, garçom, cem, homem, trem, alecrim, gergelim, bombom, cachimbo, computador, amendoim
Diacrítico < ~ >	Hortelã, lâ, rã, avelã, maçã, poncã , romã	-

Para a definição do corpus de investigação, observaram-se critérios para seleção, exclusão e interpretação dos dados. Para seleção, foram consideradas as variáveis e os fatores a seguir.⁶

Quadro 2: Variáveis e fatores considerados para a constituição do corpus de investigação

Variáveis	Fatores	Exemplos
Estrutura da sílaba	Coda simples	<i>B<u>an</u>co</i>
Tipo de segmento vocálico	< a > demais vogais	<i>T<u>a</u>mpa</i> <i>R<u>e</u>nda</i>
Tipo de tonicidade da sílaba	tônica átona	<i>L<u>a</u>ranja</i> <i>D<u>e</u>ntista</i>
Tipo de grafia da nasalidade	< m > < n > < ~ > (apenas para < a >)	<i>C<u>a</u>ram<u>b</u>ola</i> <i>M<u>a</u>nga</i> <i>H<u>o</u>rtelã</i>

A escolha da variável “*tipo de segmento vocálico*” relaciona-se ao fato de haver um maior número de possibilidades de representação gráfica da nasalidade para a vogal <a> (grafemas <m, n> e diacrítico <~>) em relação às demais vogais (apenas os grafemas <m, n>).⁷ Considerou-se a hipótese de que quanto maior o número de possibilidades gráficas da nasal, maior a complexidade imposta ao escrevente.

⁶ O corpus que compõe esta pesquisa é constituído apenas por substantivos. Além disso, não foram diferenciadas sílabas mediais ou finais.

⁷ Dados como “limões” não compõem o corpus desta pesquisa.

Após o registro escrito das palavras pelos sujeitos que participaram dessa pesquisa, os dados foram organizados de acordo com as ocorrências de registros da rima e de não-registros da coda. Cabe justificar que, para se estudar o registro da coda, especialmente da coda nasal, como é o nosso caso, fez-se importante considerar a rima silábica para se descrever o que ocorre nessa posição. Ao observar a escrita de adultos no que se refere às grafias da nasalidade, verifica-se a presença de flutuação dos registros não-convencionais não apenas na posição de coda, mas em toda a rima, como é possível observar em “maçarunduba” (“maçaranduba”) e “melãosia” (“melancia”), conforme Fig. 1.

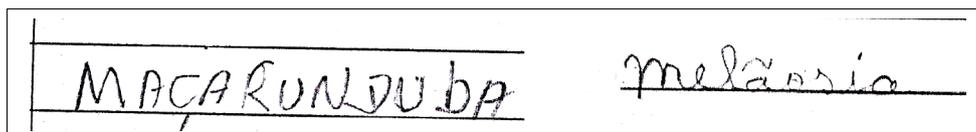


Figura 1

Os registros foram classificados como convencionais⁸ e não-convencionais. Quanto aos registros não-convencionais, organizamos uma categorização de acordo com a não-convensão ortográfica que envolve a coda (“banco”/ “bamco”) e a vogal (“maçaranduba”/ “maçarunduba”), além de outros casos os quais não se encaixam em nenhuma das categorias (“ortelanaã” para “hortelã”; “benhegala” para “bengala”). Considera-se como *não-registro da coda*, os dados nos quais não há registro de nenhum elemento gráfico em nenhuma posição na palavra para representar a nasal (“racho” para “rancho”).

Apresentação e análise dos resultados

Através do levantamento dos dados, foram encontradas 283 possibilidades de ocorrências de sílabas com coda nasal simples para a vogal /a/ e 255 possibilidades de ocorrências de sílabas com coda nasal simples para as demais vogais. Ao relacionar esses dados às grafias convencionais da nasalidade e à tonicidade, obtiveram-se os seguintes resultados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 2: Ocorrências de registros e não-registros da nasalidade

Variáveis	Vogal /a/				Demais vogais		
	<m>	<n>	<~>	Total	<m>	<n>	Total
Registros	48/67 (72%)	138/159 (87%)	49/57 (86%)	235/283 (83%)	101/115 (88%)	117/140 (84%)	218/255 (85%)
Não-registros	19/67 (28%)	21/159 (13%)	8/57 (14%)	48/283 (17%)	14/115 (12%)	23/140 (16%)	37/255 (15%)

A tabela 2 mostra a relação entre registros e não-registros da nasalidade, considerando cada possibilidade de grafia convencional da nasal e as diferentes vogais. De modo geral, observa-se um número superior de registros (acima de 80%) independente da vogal considerada. Apenas com o grafema <m> o número de registros está em torno de 70%; entretanto, esse número não contradiz a tendência geral identificada, a saber: os alunos

⁸ Também foram considerados como convencionais os dados em que apenas o ataque não está grafado corretamente (o número de ocorrências com este tipo de dado não se mostrou relevante para o estudo da coda, apenas 16 ocorrências). Os erros desse tipo como em “gangada” (para “jangada”) e “rranxo” (para “rancho”) dizem respeito às informações letradas mais fortemente.

jovens e adultos, em sua maioria, registram a posição de coda silábica nasal em todos os contextos vocálicos. De maneira geral, o percentual de não-registros da nasalidade (ausência de <m>, <n>, <~>), como em “carabola” (“carambola”), “racho” (“rancho”), “cito” (“cinto”) e “maça” (“maçã”), ficaram abaixo de 20% - (cf. Figura 2). Cabe observar que dados como “espetalho” (“espantalho”) não foram considerados como não-registros em virtude da mudança na qualidade da vogal.

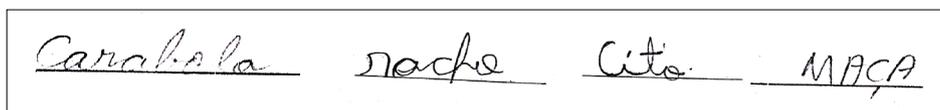


Figura 2

Esses resultados distanciam-se de trabalhos envolvendo a grafia de sílabas com coda por crianças, tais como os de Miranda (2009) e Chacon e Berti (2008). Nos estudos de Miranda (2009), no que diz respeito à grafia de sílabas com coda, incluindo a coda nasal, predominam os “erros” que envolvem a omissão da representação da coda, ou seja, naquilo que nos interessa, há “omissão da nasal”, nos termos da autora, como em “fazedo” (“fazendo”) e “peso” (“pensou”).⁹ Chacon e Berti (2008), em estudos sobre a grafia da posição de coda silábica, também observam que as crianças a registram num baixo percentual (26,88%). Argumentam que “esse baixo percentual possivelmente se explica pela própria complexidade silábica (à qual a posição de coda pode ser remetida), aliada a fatores acústico-perceptuais” (CHACON, BERTI, 2008, p. 278).

No caso dos jovens e adultos, o alto percentual de registros de coda parece ser explicado pela inserção desses sujeitos em práticas de letramento, uma vez que esses já concluíram o processo de aquisição da linguagem, especialmente no que diz respeito às estruturas silábicas, o que não era necessariamente o caso das crianças estudadas, por exemplo, por Chacon e Berti (2008), cujas idades variavam entre cinco e seis anos.

Passa-se, agora, à análise apenas dos registros, apresentando-se os resultados para os registros convencionais e não-convencionais da nasalidade, levando em conta as possibilidades de grafias convencionais da nasal e a relação entre /a/ *versus* demais vogais.

Tabela 3: Ocorrências de registros convencionais e não-convencionais da nasalidade

Variáveis	Vogal /a/				Demais vogais		
	<m>	<n>	<~>	Total	<m>	<n>	Total
Registros convencionais	32/48 (67%)	119/138 (86%)	7/49 (14%)	158/235 (67%)	67/101 (66%)	98/117 (84%)	165/218 (76%)
Registros não-convencionais	16/48 (33%)	19/138 (14%)	42/49 (86%)	77/235 (33%)	34/101 (34%)	19/117 (16%)	53/218 (24%)

Por meio da tabela 3, verifica-se que, de modo geral, o número de registros convencionais da nasalidade é superior ao número de registros não-convencionais, tanto em relação à vogal /a/ (67%), quanto em relação às demais vogais (76%). No entanto, é necessário observar que esses números não correspondem aos números de registros convencionais e não-convencionais quando a nasalidade é representada pelo diacrítico <~> no contexto da vogal /a/ especificamente. Neste caso, constata-se um número inferior de registros convencionais (14%) quando comparados aos registros não-convencionais

⁹ Cabe observar que a autora analisa apenas coda medial.

(86%), o que difere dos resultados apresentados para os grafemas <m, n>, qual seja: o número de registros convencionais é superior ao número de registros não-convencionais.¹⁰

Além desse fato, observa-se um número maior de registros não-convencionais quando a rima tem como núcleo a vogal /a/ (33%) - Fig. 3 - do que para as demais vogais (24%) - Fig. 4. A partir de um ponto de vista fonético-acústico, no que diz respeito ao tipo de vogal, Miranda (2009) constatou que a vogal /a/ (a vogal de abertura máxima) é a que mais favorece os “erros” de registro de coda, especificamente quando preenchida por elemento nasal (37% dos casos). Isto se confirma em nossos dados, à medida que verificamos um maior percentual de registros não-convencionais quando envolvida a vogal /a/. Explicamos, pois, esse resultado, também a partir de uma informação letrada, visto que, quando envolvida a vogal /a/ na grafia de sílabas com coda nasal, há um número maior de possibilidades de representação gráfica da nasalidade (além dos grafemas <m, n>, há o diacrítico <~>).

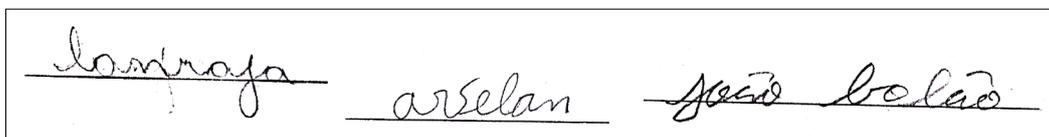


Figura 3

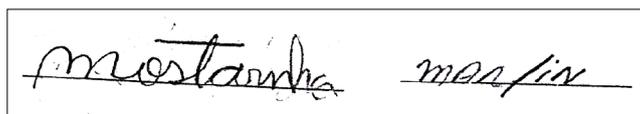


Figura 4

Ainda de acordo com a Tabela 3, pode-se observar um maior número de registros não-convencionais de sílabas com codas nasais representadas graficamente pelo grafema <m> (cf. Fig. 5), independente da vogal considerada. Os registros não-convencionais para <n> ficaram abaixo de 20% para todas as vogais, enquanto os registros não-convencionais para <m> ultrapassaram 30%. Explicamos esses resultados pelo fato de ser o grafema <n> o mais amplamente empregado em relação ao grafema <m> o qual, por sua vez, somente é empregado antes dos grafemas <p, b> nas sílabas em posição não-final de palavras.¹¹

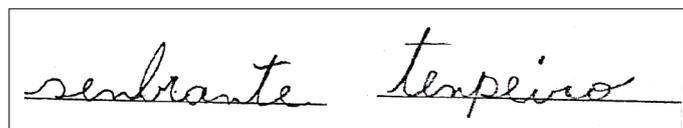


Figura 5

Passa-se, a seguir, a tratar, a partir da Tabela 4, dos resultados no que se refere à tonicidade, quando analisados os registros e não-registros das sílabas com coda nasal.¹²

¹⁰ Uma análise explicativa para esse resultado será feita em estudos futuros.

¹¹ “O que justifica o uso do ‘m’ antes de ‘p’ e ‘b’ é o fato do ‘m’ ser uma consoante labial assim como as consoantes ‘p’ e ‘b’. No caso da codificação com **m**, a grafia [...] assinala a antecipação da bilabialização dos gestos bucais” (SCLIAR-CABRAL, p. 88, 2003, grifo da autora).

¹² No que diz respeito à tonicidade, não foram analisados os registros de coda quando a nasalidade era representada graficamente pelo diacrítico <~>, já que nestas ocorrências havia apenas sílabas tônicas.

Tabela 4: Ocorrências de registros e não-registros da nasalidade quanto à tonicidade (vogal /a/)

Variáveis	σ tônica			σ átona		
	<m>	<n>	Total	<m>	<n>	Total
Registros	22/24 (92%)	81/93 (87%)	103/117 (88%)	26/43 (60%)	57/66 (86%)	83/109 (76%)
Não- -registros	2/24 (8%)	12/93 (13%)	14/117 (12%)	17/43 (40%)	9/66 (14%)	26/109 (24%)

Considerando a tonicidade com relação à vogal /a/ e aos grafemas <m, n>, observa-se que, quando as sílabas são tônicas, o número de registros mostrou-se superior aos registros das sílabas átonas. Esse resultado explica-se uma vez que, de um ponto de vista fonético, em termos acústicos, pode-se dizer que as sílabas acentuadas são mais perceptíveis, visto que possuem maior duração, frequência e intensidade. Em termos motores, ainda de um ponto de vista fonético, as sílabas tônicas “são produzidas com um jato de ar reforçado, mais forte, apresentam uma intensidade acústica mais forte em decorrência disso [...]” (CAGLIARI, 2007, p. 112), o que favorece conseqüentemente, a percepção da coda em sílabas tônicas.

Os resultados de registros e não-registros da nasalidade quanto à tonicidade, com relação às demais vogais, estão relacionados na Tabela 5.

Tabela 5: Ocorrências de registros e não-registros da nasalidade quanto à tonicidade (demais vogais)

Variáveis	σ tônica			σ átona		
	<m>	<n>	Total	<m>	<n>	Total
Registros	59/71 (83%)	76/83 (92%)	135/154 (88%)	42/44 (95%)	41/57 (72%)	83/101 (82%)
Não- -registros	12/71 (17%)	7/83 (8%)	19/154 (12%)	2/44 (5%)	16/57 (28%)	18/101 (18%)

Observa-se, de modo geral, que o percentual de registros de coda em sílabas tônicas supera o de sílabas átonas. Com relação às demais vogais, quando considerado o grafema <n>, também se pode verificar um número de registros de coda em sílabas tônicas superior ao de sílabas átonas. Entretanto, com o grafema <m>, a relação entre os registros de coda inverte-se, ou seja, percebe-se um maior percentual de registros nas sílabas átonas.

Chacon e Berti (2008), ao analisarem a influência da tonicidade nos registros de coda por crianças, constataram um maior percentual de registros quando a coda se encontrava em posição não-acentuada na palavra, como também foi possível observar em nossos dados com relação aos registros de coda nasal representadas graficamente pelo grafema <m> (envolvendo as demais vogais). Segundo os autores, esse resultado contraria as expectativas acústicas e perceptuais. Entretanto, argumentam que a inserção das crianças em práticas de letramento pode ser um fator importante para a explicação dessa inversão de expectativas acústicas e perceptuais. Possivelmente, essa mesma explicação seja pertinente para os nossos resultados para os dados de EJA.

Passa-se, nas Tabelas 6 e 7 abaixo, aos resultados de registros, analisando, separadamente, quando são convencionais e não-convencionais esses registros da nasalidade quanto à tonicidade.

Tabela 6: Registros convencionais e não-convencionais da nasalidade quanto à tonicidade (vogal /a /)

Variáveis	σ tônica			σ átona		
	<m>	<n>	Total	<m>	<n>	Total
Registros convencionais	18/22 (82%)	73/81 (90%)	91/103 (88%)	14/26 (54%)	46/57 (81%)	60/83 (72%)
Registros não-convencionais	4/22 (18%)	8/81 (10%)	12/103 (12%)	12/26 (46%)	11/57 (19%)	23/83 (28%)

Através da tabela acima, observa-se que as sílabas tônicas obtiveram um maior número de registros convencionais, independente de a posição de coda ser representada graficamente pelo grafema <n> ou pelo grafema <m>. Aqui também se pode referir à maior percepção das sílabas acentuadas decorrente de fatores fonéticos.

Quanto às demais vogais, têm-se os resultados abaixo:

Tabela 7: Registros convencionais e não-convencionais da nasalidade quanto à tonicidade (demais vogais)

Variáveis	σ tônica			σ átona		
	<m>	<n>	Total	<m>	<n>	Total
Registros convencionais	33/59 (56%)	65/76 (86%)	98/135 (73%)	34/42 (81%)	33/41 (80%)	67/83 (81%)
Registros não-convencionais	26/59 (44%)	11/76 (14%)	37/135 (27%)	8/42 (19%)	8/41 (20%)	16/83 (19%)

Com relação ao grafema <n>, constata-se que o número de registros convencionais referente às sílabas tônicas é superior ao número de registros convencionais referente às sílabas átonas, o que confirma os resultados anteriormente analisados para a vogal /a/. No entanto, no que se refere ao grafema <m>, de acordo com os dados apresentados na Tabela 7, o número de registros convencionais da nasalidade quando a coda encontra-se em sílaba tônica (56%) é inferior ao número de registros convencionais quando a coda encontra-se em sílaba átona (81%). Novamente, esses resultados contrariam as expectativas acústicas e perceptuais com relação ao acento e parecem evidenciar o trânsito do sujeito escrevente por práticas de oralidade e práticas de letramento.

Com efeito, tanto em nosso resultado, como nos estudos apresentados, no que tange à grafia de coda por crianças, foi possível verificar o trânsito do escrevente por práticas orais e letradas, já que, no momento da escrita, os escreventes ancoram-se às vezes, em características motoras, acústicas e perceptuais das sílabas com coda nasal e, em outros momentos, ancoram-se em suas práticas de letramento.

Considerações finais

Como se pode observar nos dados analisados, os jovens e adultos, assim como as crianças, apresentam dificuldades (na escrita) em preencher a posição de coda silábica. Segundo Abaurre (2001), essas dificuldades relacionam-se ao reconhecimento da estrutura interna da sílaba. A partir da proposta de Selkirk (1982) é possível explicar a complexidade presente no que diz respeito à organização da estrutura interna da sílaba. Como argumentam Chacon e Berti (2008, p. 279):

[...] quanto maior o número de elementos envolvidos na constituição de uma sílaba, maior sua complexidade estrutural. Conseqüentemente, sílabas que apresentam a posição de coda preenchida seriam naturalmente mais complexas do que sílabas que apresentam vazia essa categoria.

Além disso, de uma perspectiva fonética, em termos motores (CAGLIARI, 2007; JAKOBSON, 1978), pelo fato de a posição de coda corresponder ao decréscimo da força muscular, pode-se dizer que, nesta posição, há uma menor produção de energia, o que possivelmente torna os segmentos que ocupam essa posição da sílaba menos audíveis e perceptíveis, já que a energia produzida na posição de coda é inferior à energia produzida nos momentos de intensificação da força muscular e limite máximo de força, ou seja, nas posições de ataque silábico e núcleo silábico.

Também de uma perspectiva fonética, em termos acústicos (FANT, 1960; JOHNSON, 1997), os sons nasais possuem maior complexidade devido à presença dos antiformantes da cavidade nasal. Dessa forma, os sons nasais, ao saírem por duas cavidades (oral e nasal), apresentam uma perda de energia acústica. Soma-se ainda o fato de a nasal encontrar-se em posição de coda silábica, ou seja, uma posição de redução e dissipação de energia.

Como visto anteriormente, além da complexidade fonética, os sons nasais propiciam também uma grande discussão no que se refere a seu estatuto fonológico. Alguns registros encontrados neste estudo, como em “melácia”/“melã^osia” (“melancia”) – Fig. 6, parecem refletir o espraiamento do segmento nasal para a vogal precedente, conforme proposta de Bisol (2002), a partir da Geometria de Traços. Somam-se a esses fatores as diferentes possibilidades gráficas de preenchimento da nasalidade que, no português brasileiro, pode ser representada pelos grafemas <m, n> e pelo diacrítico <~>, conforme Morais (2006).



Figura 6

Desse modo, as grafias não-convencionais da coda silábica nasal, particularmente, neste estudo, por jovens e adultos, mostram-se como um lugar privilegiado de observação da reflexão do sujeito escrevente sobre a linguagem. No momento de sua produção escrita, os escreventes ancoram-se tanto em características dos enunciados falados (fonético-fonológicas) como em características dos enunciados escritos (convenções ortográficas). Dessa forma, essas grafias não-convencionais aparecem como resultado do trânsito do sujeito escrevente por diferentes práticas de linguagem, tanto orais quanto letradas, ou seja, aparecem como evidências da heterogeneidade da escrita, tal como define Corrêa (2001, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: HERNANDORENA, C. L. M. (Org.). *Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos*. Pelotas: EDUCAT/ALAB, 2001. v. 1, p. 63-85.
- BATTISTI, E.; VIEIRA, M. J. B. O sistema vocálico do Português. In: BISOL, L. (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 171-204.
- BISOL, L. Estudo sobre a nasalidade. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Orgs.). *Gramática do Português Falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. v. 8, p. 501-535.
- CAGLIARI, L. C. *Elementos de fonética do Português Brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 2007.
- CAMARA Jr., J. M. *Problemas de linguística descritiva*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CHACON, L.; BERTI, L. C. Ocorrências de coda silábica simples na escrita infantil. In: MATZENAUER, C. L. B.; MIRANDA, A. R. M.; FINGER, I.; AMARAL, L. I. C. do (Orgs.). *Estudos da linguagem – VII Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. 1. ed. EDUCAT: Pelotas, 2008. v. único, p. 273-289.
- CORRÊA, M. L. G. 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.
- _____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- FANT, G. *Acoustic Theory of Speech Production*. The Hague: Mouton, 1960.
- JAKOBSON, R. Fonema e fonologia. In: SAUSSURE, F.; JAKOBSON, R.; HJELMSLEV, L. T.; CHOMSKY, N. *Textos selecionados*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- JOHNSON, K. *Acoustic and Auditory Phonetics*. Cambridge: Blachwells Publishers, 1997.
- MEZZOMO, C. L. Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.). *Aquisição fonológica do Português*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 129-150.
- MIRANDA, A. R. M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças. In: PINHO, S. Z. de (Org.). *Formação de Educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. v. 1, p. 409-426.
- MORAES, J. A.; WETZELS, W. L. Sobre a duração dos segmentos vocálicos nasais e nasalizados em português. Um exercício de fonologia experimental. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 23, p. 153-166, jul/dez 1992.
- MORAIS, A. G. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2006.
- SCLIAR-CABRAL, L. *Guia prático de alfabetização: baseado em princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.
- SELKIRK, E. O. The Syllable. In: HULST, Van der; SMITH, N. (Eds). *The Structure of Phonological Representations (Part II)*. Dordrecht: Foris Publication, 1982. p. 337-383

STETSON, R. H. *Motor Phonetics*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1951.
TFOUNI, L. V. *Letramento e Alfabetização*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Algumas considerações sobre o erro e a autocorreção no processo de aquisição da linguagem

(Some considerations about error and self-repair in language acquisition process)

Irani Rodrigues Maldonade¹

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

iranirm@uol.com.br

Abstract: This article aims at analyzing two different situations in language acquisition data from a Brazilian child (M): a) the one the child modifies her speech because of the error effect in the other's speech, but the correct form is not produced; b) the one the child modifies her speech because of error effect in the other's speech, in which the correct form is observed. In other words, the subject displacement is focused from second to the third position in the De Lemos's proposal (2002). The results show: a) the fundamental role that the other's speech has in the meaning of the interference in the relation of the child with the language, b) the error and the self-repair are guided by the same processes in language acquisition and c) it is possible to show the beginning of the listening condition in the second situation instead of the impermeability of child's speech to the correction.

Keywords: language acquisition; error; self-repair; verbal inflection.

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar duas situações distintas no processo de aquisição da linguagem de uma criança brasileira (M): a) aquela em que a criança modifica sua fala por conta do efeito produzido pelo erro na fala do outro, porém tal modificação não faz aparecer o acerto; b) aquela em que a criança modifica sua fala em razão do efeito produzido pelo erro na fala do outro, em que se observa o acerto. Focaliza-se o deslocamento do sujeito da segunda para a terceira posição na proposta de De Lemos (2002). Os resultados mostram: a) o papel fundamental que a fala do outro tem no sentido de interferir na relação da criança com a língua, b) que o erro e a autocorreção são regidos pelos mesmos processos na aquisição da linguagem e c) que é possível assinalar o princípio da condição de escuta na segunda situação, em vez de a impermeabilidade da fala da criança à correção.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; erro; autocorreção; flexão verbal.

Introdução

O erro na fala das crianças em processo de aquisição da linguagem chama a atenção não só daqueles que observam ou convivem com elas, mas, principalmente, de investigadores que tentam descrever e explicar as mudanças ocorridas no desenvolvimento linguístico. Os efeitos produzidos pelo erro na fala das crianças são bastante variados, incluindo desde o cômico até a incompreensão da fala da criança. Se for verdade que muito já se produziu sobre o erro e sua investigação no processo de aquisição da linguagem, o mesmo não pode ser dito em relação às chamadas autocorreções, na opinião de Salonen e Laakso (2009), evidenciada em estudo recente sobre o tema. Para os autores, elas cumprem um papel importante no processo de aquisição da linguagem, que é entendido como processo de aprendizagem.

Contrariamente, na teorização desenvolvida por De Lemos (1982, 1992, 2002), o erro no processo de aquisição da linguagem é definido como produto do movimento da

língua na fala da criança, ou ainda, como resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala dela, em determinado momento de seu trajeto na aquisição da linguagem. Eles indiciam de modo particular e único a relação da criança com a língua no processo de aquisição da linguagem. Os erros, nesse quadro teórico, ao qual se faz adesão, são também considerados marcas de subjetivação.

Neste artigo, serão analisados alguns erros de flexão verbal na fala de M¹ e algumas modificações que a criança faz de sua própria fala, em razão do efeito produzido pelo erro na fala do interlocutor. Em outras palavras, este trabalho busca refletir sobre o deslocamento da criança da segunda para terceira posição no processo de aquisição da linguagem proposta por De Lemos (2002). Isso indica que não só o erro, mas, também, o acerto entrará para consideração. Desta forma, neste trabalho o foco está voltado para o movimento da língua na fala da criança, o que a conduz do erro em direção ao acerto em seu trajeto da aquisição da linguagem.

De Lemos indica que há na segunda posição a impermeabilidade da criança à correção feita pelo adulto, de forma que ela se apresenta como que “surda” a sua própria fala, sendo incapaz de modificá-la. Tal modificação só seria possível na terceira posição, quando a criança teria escuta para sua própria fala. Contudo, as mudanças que ocorrem no deslocamento do sujeito da segunda para a terceira posição não são tão estanques ou instantâneas. Além disso, as modificações feitas na fala de M frente aos estranhamentos e/ou pedido de correção do outro nem sempre correspondem a acertos. É isso que será mostrado, mais adiante, quando da apresentação e análise dos dados. Para clarear a discussão, antes disso, a posição de Salonen e Laakso (2009) e a posição interacionista de De Lemos serão apresentadas, na próxima seção.

Referencial teórico

A posição de Salonen e Laakso (2009)

Poucos são os estudos que tratam das autocorreções da fala infantil na área de aquisição da linguagem. Normalmente, elas são analisadas a partir da estrutura da língua materna e, em muitos casos, são focalizados o tipo e a estrutura da autocorreção² propriamente ditos no desenvolvimento linguístico infantil. No recente resgate que Salonen e Laakso (2009) fazem do tema, ao estudar crianças finlandesas em processo de aquisição da linguagem, os autores salientam a importância que os reparos parecem ter no processo de aquisição da linguagem, que é entendido por eles como um processo de aprendizagem. Afirmam eles que, “quando a criança tenta reparar sua própria fala, ela pratica e aprende

¹ Trata-se da abreviação do nome da criança gravada por mim desde um ano e meio até quatro anos e meio de idade, cujos dados já subsidiaram vários trabalhos, inclusive a dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995) e a tese de doutorado (MALDONADE, 2003).

² Frequentemente, o termo reparo é usado como sinônimo de autocorreção. Porém, no âmbito das pesquisas brasileiras, especialmente na aquisição da fonologia, ele aparece ligado às *estratégias de reparo*, que representam os recursos utilizados para adequar a realização do sistema alvo ao sistema fonológico infantil. As crianças utilizam tais recursos no lugar do segmento e/ou da estrutura silábica que ainda não conhecem, ou cuja produção não dominam. Observa-se, por conta disso, certo apego às ideias inatas. À medida que o processo de aquisição fonológica se desenvolve, os recursos utilizados também se modificam, tendo em vista a proximidade dos sistemas fonológicos infantil e adulto, de acordo com vários autores dessa linha de pesquisa, entre eles, Ghisleni, Keske-Soares e Mezzomo (2010).

novas formas da língua/linguagem” (SALONEN; LAAKSO, 2009, p. 857). Relatam que, em estudos precedentes da área, foram encontradas crianças, de diferentes idades, reparando aspectos diferentes de estruturas linguísticas. Observam os autores, entretanto, que as autocorreções das falas infantis foram estudadas fora do contexto conversacional original em que foram produzidas, conforme pode ser constatado pelos trabalhos da área que figuram como referências sobre o tema, tais como o de Clark (1982) e o de Rogers (1978).

Por essa razão, Salonen e Laakso (2009) decidem analisar as autocorreções na fala de duas crianças finlandesas aos 4 anos de idade, a partir dos procedimentos disponíveis no quadro da análise conversacional, que têm também guiado a investigação sobre o tema na fala de adultos. Eles afirmam ser mais vantajosa a análise conversacional das autocorreções da fala infantil, pois estas não são examinadas unicamente com relação aos erros linguísticos, mas em grande parte, com relação aos fins interativos sociais. Acreditam, assim como Tomasello (2003), que as crianças desenvolvem a linguagem na conversação.

Salonen e Laakso (2009) mostram que, através das respostas dos adultos, principalmente, as crianças aprendem a revisar e a reparar sua fala para satisfazer os requisitos da linguagem e os requisitos de diferentes atividades sociais. No terreno da análise conversacional, a revisão da fala do interlocutor por ele próprio é denominada *self-initiated self repair*. Um exemplo típico disso é a interrupção abrupta da fala feita pelo falante, que corta o fluxo do enunciado em curso e revisa algo que já disse. Os autores constatam que a *self-initiated self repair* tem sido amplamente estudada na fala de adultos e há pouca informação dela na fala de crianças. Os principais estudos na área de aquisição da linguagem sobre o tema (CLARK (1982), McTEAR (1985) e ROGERS (1978)) sugerem que as crianças iniciam o desenvolvimento de suas habilidades de autocorreções através das requisições dos adultos, no sentido de corrigir ou tornar seus enunciados mais claros. Eis aí o ponto de interesse com a reflexão que aqui se desenvolve.

Segundo Salonen e Laakso (2009), há relatos na literatura de crianças que fizeram suas primeiras *self-initiated self repair* antes do estágio de uma palavra, ou seja, precocemente. Desse quadro, os autores concluem que as crianças conseguem cortar seus enunciados em estágio inicial da aquisição da linguagem, mas necessitam do *feedback* dos pais ou interlocutores para reconhecer o que devem reparar em suas falas.

Nos falantes adultos, as autocorreções são tipificadas com relação ao lugar em que tem seu início, isto é: a) no mesmo turno conversacional em que o erro emerge, b) depois do turno em que o erro emerge, no espaço de transição, antes de o interlocutor³ iniciar o próximo turno de fala e c) no terceiro turno conversacional depois que o erro emerge, após o turno do interlocutor. Nas falas infantis, a identificação dos tipos de autocorreções nas estruturas linguísticas permite classificá-las, conforme o nível linguístico afetado em: fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais. No estudo de Salonen e Laakso (2009), as autocorreções prosódicas e não verbais são também incluídas. Mais adiante, veremos como se comportam os dados de M com relação a essas duas classificações.

De acordo com os resultados de Salonen e Laakso (2009), as autocorreções, de modo geral, apresentam-se no mesmo turno em que o erro emerge. As mais comuns são as autocorreções sintáticas e lexicais, que compreendem mais de dois terços dos dados

³ No quadro teórico da análise conversacional é comum encontrar-se o termo “coparticipante(s)” para os integrantes(s) do diálogo.

analisados. Elas acontecem em todas as posições possíveis: no mesmo turno, na transição entre turnos e no terceiro turno conversacional. Apesar de não terem sido muito frequentes, as autocorreções morfológicas, que constituem alvo de interesse neste artigo, são as mais comuns na fala das crianças que adquirem o inglês como língua materna, segundo os autores. Elas normalmente acontecem no mesmo turno em que o erro emerge, de acordo com os resultados de investigação.

Para os autores, o maior benefício ao se utilizar a perspectiva da análise conversacional seria o de poder também considerar as ações não-verbais na análise. Porém, o que não fica claro na análise realizada por Salonen e Laakson (2009) é, justamente, como as autocorreções poderiam refletir a cognição social emergente. Além disso, não é possível saber com exatidão, qual é a relação entre os procedimentos conversacionais com o que a criança faz na língua e nem a relação disso com o processo de aquisição da linguagem. Permanece obscuro, na posição dos autores, como através dos procedimentos conversacionais se chegaria a explicar a aquisição da língua (da qual os erros também fazem parte) e a constituição dos sujeitos falantes. Afinal de contas, as propriedades ditas conversacionais estão presentes o tempo todo, em todos os diálogos dos quais as crianças participam. Por isso, apenas introduzir a perspectiva da análise conversacional, para analisar as autocorreções na fala das crianças, não faz avançar a questão. É preciso dar conta de explicar tanto os erros quanto as autocorreções na fala infantil, em todo o processo de aquisição da linguagem. Veja, nas próximas seções, como isso pode ser acomodado a partir da perspectiva interacionista à qual se faz adesão.

A posição interacionista

O quadro teórico que fundamenta este trabalho e também os anteriores – a teorização desenvolvida por De Lemos (1982, 1992, 2002 e 2007) e colaboradores, entre eles, Figueira (1992, 2003, 2008 e 2009) – sempre recusou a análise da fala da criança como instanciações de categorias oferecidas pela descrição linguística. Ao deixar de tomar os enunciados da criança como evidência de conhecimento categorial da língua, o diálogo foi tomado como unidade de análise e, à interação, foi conferido estatuto teórico. Por isso, a teorização é também conhecida como *interacionista*. Através da proposta dos processos metafóricos e metonímicos (DE LEMOS, 1992), procurou-se demonstrar como as propriedades estruturais da linguagem podiam ser derivadas de processos de interação linguístico-discursivos. Desde então, a saída para descrever a fala da criança tem sido oferecida pelo quadro estruturalista, em que o sujeito e a língua/linguagem estão sempre implicados num estado de língua. Mais tarde na teorização, os processos metafóricos e metonímicos foram integrados às especificidades de seus efeitos e à articulação da posição do sujeito na língua, de modo a indicar que as mudanças que ocorrem na fala da criança são mudanças relativas à fala do outro, à língua e à sua própria fala; o que se configurou como a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem (DE LEMOS, 2002, 2007).

Dessa forma, na primeira posição, verifica-se a dependência da fala da criança à fala do outro. Essa posição é caracterizada pelo retorno de fragmentos da fala do outro para a fala da criança, revelado, no caso das flexões verbais, pelas formas de segunda ou terceira pessoas, tais como: *eu come, eu sabe*, entre outras (v. MALDONADE, 2003, 2005 e 2010). Na segunda posição, observa-se a fala da criança presa ao movimento da língua, de tal forma que o erro “explode” na fala da criança, ou seja, acontece em maior

proporção do que na primeira posição. Nesta posição, verifica-se certo distanciamento da fala da criança com relação à fala do outro. Logo, é possível verificar que:

Se a primeira posição é marcada pela dependência da fala da criança à fala do outro e na segunda posição observa-se certo distanciamento da fala do outro e a impermeabilidade da criança à correção, conclui-se que há um deslocamento da criança com relação à fala do outro, pelo menos. Tal deslocamento é perceptível, do ponto de vista lingüístico, pelo fato de que é a fala da própria criança que se oferece para sustentação dos movimentos dos significantes que nela são ressignificados e, não mais, a fala do outro. E tal deslocamento é observado, do ponto de vista do sujeito, na escuta da criança, na impermeabilidade à correção. (MALDONADE, 2003, p. 68)

De acordo com De Lemos (2002, p. 27-28), “a criança emerge, na segunda posição, enquanto sujeito-falante no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas”. Então, é possível notar que, na teorização de De Lemos, há explicação tanto para o aparecimento do erro quanto para o acerto na fala das crianças. O paralelismo, enquanto fenômeno lingüístico aponta para o retorno da fala sobre si mesma, o que já foi assinalado no interior do quadro teórico interacionista, como sendo o efeito da linguagem sobre a própria linguagem. O paralelismo permite enfocar tanto a movimentação das cadeias na fala das crianças, quanto o erro, que mostra o cruzamento do inesperado (o erro) com o esperado (a forma correta, de acordo com a gramática do adulto); em algumas vezes, desfazendo estruturas já existentes. A substituição, por outro lado, não deixa de mostrar uma posição aberta na cadeia lingüística onde o esperado e inesperado podem colidir e, nessa colisão, impulsionar o sujeito para a condição de escuta. Com isso, fica anunciado o caminho na teorização no sentido de se responder como a criança sairia do erro para o acerto. Vejamos, na próxima seção, o que a análise dos dados da fala de M poderá dizer a esse respeito.

Na terceira posição, segundo a autora, observa-se que há a dominância da relação do sujeito com a sua própria fala, ou seja, o sujeito se divide entre aquele que fala e escuta sua própria fala. Nesta última posição, as reformulações, as hesitações, as retomadas da criança de sua própria fala e as correções podem acontecer.

A teorização assinala que, de fato, a mudança (lingüística e subjetiva) é o aspecto essencial do processo de aquisição da linguagem. Normalmente, os estudos da área concentram-se apenas nas mudanças lingüísticas, consideradas como construções cumulativas sobre a língua. Ou, no caso de Salonen e Laakso (2009), ao tomar o diálogo como unidade de análise, não conseguem explicar como as categorias da descrição lingüística podem dele ser derivadas.

Nessa proposta teórica, em que o processo de aquisição da linguagem é um processo de subjetivação, o erro é concebido como resultado do estabelecimento de relações produzidas na fala da criança, num dado momento de seu percurso no processo de aquisição da linguagem. Esse é o terreno em que se inscreve o objetivo deste trabalho, que decorre dos resultados alcançados pela pesquisa em etapa precedente (MALDONADE, 2010), na qual os erros de flexão verbal na fala de M foram analisados com relação à constituição do paradigma verbal e à reflexividade envolvida nesse processo (MALDONADE, 2008, 2010).

O subconjunto de dados selecionado para a análise, naquela ocasião, privilegiou a alternância *tive/teve* nos discursos produzidos sobre o surto de catapora que atingira quase

toda a família da criança. Tal alternância foi exemplar no sentido de mostrar o início do estabelecimento de uma rede relacional primitiva, a partir da qual a organização paradigmática se constitui na fala da criança, até o ponto (ou momento) em que erros passam a conviver com acertos. Foi também possível depreender duas situações distintas, que se tornam agora o alvo de investigação: a) aquela em que há modificação da fala de M por conta do (provável) efeito produzido pelo erro (na fala anterior da criança) no adulto; entretanto, tal modificação não faz aparecer o “acerto”; e b) aquela em que há modificação da fala de M, por conta do (provável) efeito produzido pelo erro (na fala anterior da criança) no adulto; em que se observa o aparecimento da forma esperada ou “acerto”. Em outras palavras, o que se focalizará é o deslocamento da criança da segunda para a terceira posição no processo de aquisição da linguagem.

Apresentação e análise de dados

Nesta seção, apresento alguns fragmentos dialógicos de episódios extraídos do *corpus* de M⁴. Serão exibidas apenas as passagens ilustrativas do fenômeno que neste artigo se discutem: as modificações da fala da criança diante do efeito produzido pelo erro na fala do outro. Inicialmente, serão apresentados fragmentos exemplares da *primeira situação* descrita acima:

- (1) 3;04.15⁵ (conversa sobre a catapora)
M: Não teve! Eu vi. I: Cê teve? Cê teve?
M: Eu **teve**.
I: Mesmo?
M: **Teve**.
I: ã? Teve? Que mais cê teve?
M: Sarampo.

Em 1, aponto que, apesar do pedido de confirmação (ou estranhamento) de I, que se expressa por “Mesmo?”, a fala da criança continua a exibir o “erro” (“Teve”) em sua resposta no diálogo. Essa ocorrência é crucial para indicar que a retomada da fala da criança por ela própria (ou pelo adulto) deve ser compreendida como sendo a substituição de um significante por outro, isto é, como processo metafórico e metonímico. Interessa-me registrar que, na *primeira situação*, os erros de M não desaparecem por conta da intervenção da fala do outro. Veja, a seguir, o próximo dado.

- (2) 3;04.15 (na mesma sessão, mais adiante)
M: Cê não **tive** catapora?
I: Hum?

⁴O leitor poderá ter acesso às ocorrências completas no Apêndice da dissertação de mestrado (MALDONADE, 1995) ou no artigo “Erros na aquisição da flexão verbal: reflexividade e constituição do paradigma verbal” (MALDONADE, 2010).

⁵A sequência de números indica a idade da criança no episódio expressa em ano, meses e dias. 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 aparecer entre parêntese depois da sequência de números, significa que o dado é do diário, a segunda fonte de dados existente. As outras abreviaturas que aparecerão nos 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).

- M: Cê não **tivo** catapora?
 I: Eu não tive catapora.
 M: Por que?
 I: Porque eu só peguei sarampo quando eu era nenezinho.

No fragmento 2, observa-se que a fala de M é modificada por ela própria após a interferência da fala do adulto, que diz: “Hum?”. Entretanto, tal modificação não leva à introdução do “acerto” na fala da criança. Ao contrário, torna o “erro” ainda mais estranho com o acréscimo do /o/ desinencial (marca de primeira pessoa), produzindo a forma *tivo*, para se dirigir à segunda pessoa no diálogo. Além disso, não há como deixar de assinalar que as formas *tive* e *tivo* apresentam-se dispostas em paralelo, como concorrentes para ocupar a mesma posição sintática na estrutura “Cê não tive/tivo catapora?”. De certa forma, isso demonstra a relação entre o objetivo atual de pesquisa e a investigação da constituição do paradigma verbal na fala de M, em período anterior. Veja, a seguir, outro fragmento dialógico interessante para caracterizar a situação em foco.

- (3) 3;04.15 (na mesma sessão, mais adiante)
 I: E o Chico?
 M: **Tive**.
 I: ã?
 M: O Chico **tinha**.
 I: Não entendi.
 M: O Chico **ti-ve** (silabado).
 I: Mesmo? Eu acho que não. O Chico teve Simone, alguma doença assim?
 S: Não, o Chico não. Nem o Chico e nem a Ana Cláudia. Só as meninas da Ana Cláudia que tiveram.

Em 3, duas modificações da fala da criança são verificadas (“O Chico *tinha*” e “O Chico *ti-ve*”) após duas intervenções da fala do adulto (“ã?” e “Não entendi”). Apesar disso, não se observa a manifestação do “acerto” na fala de M. *Tinha* aparece após a primeira modificação da fala de M, frente ao estranhamento da fala do outro e, depois, *tive* reaparece para ocupar o mesmo lugar sintático na cadeia linguística em questão. *Tinha* e *tive* são, portanto, formas concorrentes candidatas à ocupação da mesma posição sintática nessa cadeia linguística. Ou seja, verifica-se algo semelhante ao mostrado em 2. Veja, agora, o que acontece em 4.

- (4) 3;04.15
 M: A minha mãe fa/ a minha mãe falô que não **tive**. (no caso, o sujeito de *tive* é Amandinha)
 I: ã?
 M: Minha mãe falô que não **tive**.

Como na ocorrência 1, mesmo após o estranhamento manifesto na fala do adulto, o “erro” se (re)apresenta na retomada que a criança faz de sua própria fala. Para De Lemos (2002), esses fragmentos indicariam a impermeabilidade da fala da criança à correção feita pelo outro, quando esta ainda está presa ao movimento da língua, ou seja, na segunda posição da criança no processo de aquisição da linguagem.

Observe, na próxima ocorrência, como a fala de M é afetada pela correção feita pelo adulto.

- (5) 2:05.00
M: Pé!
S: Que que tem seu pé?
M: **Machuqui**.
S: Machuqui. (estranha)
M: É.
S: Não, “machuquei”. (corrige)
M: **Machucô**.
S: Machucô o pé. Machucô? Onde? Aonde? Não tô vendo nada.

Em 5, verifica-se que, mesmo diante do estranhamento do interlocutor (S), que é seguido de uma correção explícita da fala de M, o “erro” se manifesta em seu enunciado subsequente. Há modificação na fala da criança, que não se mostra alheia aos efeitos que sua fala produz no interlocutor, mas isso não parece ser suficiente para fazer aparecer a forma esperada (de acordo com a gramática da língua do adulto). Algo semelhante é mostrado na última ocorrência representativa da *primeira situação*.

- (6) 3:00.22 (conversa sobre um passeio feito em família)
S: Que mais? Que que cê fez com o coelhinho?
M: **Di** um papá.
S: Di. (estranha)
I: ã?
M: **Deu** papá.

Nos dois últimos exemplos, o estranhamento do adulto é mostrado pela entonação que faz em seu enunciado, ao repor o erro da fala anterior da criança e não por interjeições e/ou pedidos de repetição, como mostrado em 1, 2, 3 e 4. É oportuno notar que as formas verbais *machucô* e *deu* não são formas da primeira pessoa no diálogo. Elas podem indicar tanto a segunda pessoa (você), quanto a terceira (ele); e o sentido delas, nos diálogos acima, poderia até autorizar a interpretação da ação expressa pelos verbos como impessoal e/ou indeterminada. É como se, em seu enunciado, M pudesse excluir-se como sujeito desses verbos, embora tenha sido ela mesma a executora da ação por eles expressa.

Até este ponto, é possível concluir que as mudanças da fala de M diante do estranhamento e/ou pedido de correção pelo adulto, na *primeira situação*, acontecem de duas diferentes maneiras: repondo a forma divergente em sua fala, como em 1 e 4 ou substituindo-a por outra forma verbal também desviante, como em 2 (*tive* por *tivo*), 3 (*tive* por *tinha*), 5 (*machuqui* por *machucô*) e 6 (*di* por *deu*). Cabe ressaltar que, em 3, ocorre inicialmente a substituição de *tive* para *tinha*, mas após a segunda manifestação do adulto, ao dizer que não tinha entendido o que M havia dito, *tive* reaparece na fala da criança. Desta forma, parece não ser possível concluir que a criança esteja alheia aos pedidos de correção manifestos na fala do adulto.

Na sequência, apresento alguns fragmentos dialógicos característicos da *segunda situação* que neste artigo se focaliza.

- (7) 3;04.15 (conversa sobre catapora)
 I: Eu não vi. A mãe dela me falô.
 M: Mas cê telefonô?
 I: Não. Outro dia eu tava conversando com a Tereza, ela me falô. Né?
 M: Ela não **tive**.
 I: ã?
 M: Mentirosa! Ela não *teve*, a Mandinha.
 I: ã?
 M: A Mandinha não teve catapora.

Ao contrário do que foi mostrado nos episódios anteriores, característicos da *primeira situação*, em 7 observa-se que, após o estranhamento do erro na fala de M, mostrado na fala do adulto (pela interjeição), o “acerto” comparece na fala da criança seguinte.

Outras ocorrências semelhantes a essa estão presentes no *corpus* de M e testemunham que a situação em foco não se restringe à alternância *tive/teve* (nem tão somente aos episódios que giram em torno do surto de catapora que atingiu quase toda a família de M), muito embora tenha sido esta a que impulsionou a investigação das modificações da fala da criança a partir do efeito produzido pelo erro na fala do outro.

Veja, a seguir, o fragmento 8, também ilustrativo da *segunda situação*.

- (8) 2:11.29 (conversa sobre a visita realizada à primeira escola que M frequentou)
 M: Eu **conhêço** também, **conhêço**.
 Dani: Ai, não desmonta a minha maçã (brincando com massinha)
 I:ã? Se eu o que?
 M: Eu **conhêço**.
 I: Não entendi, M, o que você falô. Eu conheço a Baronesa.
 M: Eu também *conheço*.

A ocorrência 8 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, indicando sim, se se quisesse, um “retrocesso” com relação à ocorrência 7 e também com relação às ocorrências 9, 10 e 11, que serão mostradas em seguida.

Todas apontam para a modificação da fala de M após o estranhamento e/ou pedido de esclarecimento do interlocutor adulto, de forma que o “acerto” manifesta-se na fala subsequente da criança.

- (9) 2:11.23 (D)
 M: Ô **chóbo** no mulo.
 I: ã? Que?
 M: Ô *subo* no mulo no quintal.

- (10) 3;06.09 (D)
M: **Machuqui**.
I: *Ã?*
M: *Machuquei* meu dedo. Ai, que dor seu doutor!
I: Aqui do lado, seu machado.
- (11) 3;01.22
M: Num **chabio** dadá.
I: O que?
M: Não *sabia* nadá. Que a Dani botô a bóia ni mim.
I: Daí ficô legal, né!

Os fragmentos 7, 9, 10 e 11 mostram a correção que a criança faz de sua própria fala, em que a forma esperada não está disponível na fala anterior do adulto para ser repostada na da criança, como acontece em 8 e, também, em 1.

Em 8, a reposição da fala do adulto na da criança produz o acerto na fala de M, mas, em 1, produz o erro. Assim, o que se pode concluir até aqui, de fato, é que o processo que rege as duas situações deve ser o mesmo: a movimentação das cadeias linguísticas da fala do outro em reposição na da criança. Isso indica que tanto os erros quanto as autocorrekções, na fala de M, estão submetidas aos mesmos processos na aquisição da linguagem. E, portanto, não devem ser tratados ou analisados separadamente.

Veja, na próxima seção, algumas discussões que o tema pode desencadear.

Algumas considerações

O presente trabalho buscou investigar as modificações que M faz de suas falas, que contêm o erro, por conta do efeito que este produz na fala do outro. Antes de qualquer coisa, é preciso reconhecer que há uma gama enorme de explicações para o fenômeno no terreno da aquisição da linguagem. Alguns autores acreditam que tais modificações seriam capazes de revelar o conhecimento linguístico das crianças e, por isso, seriam também dados privilegiados para os investigadores da área. Clark (1978) chegou a propor uma escala de desenvolvimento de habilidades metacognitivas e seus respectivos comportamentos metalinguísticos. A autora considera o monitoramento da própria fala como a habilidade básica responsável pelo surgimento dos primeiros comportamentos metalinguísticos, tais como a correção espontânea da própria fala. É amplamente conhecida na área sua afirmação de que a consciência metalinguística da criança aumenta com a idade. A polêmica acontece quando a autora afirma que essa habilidade surge aos 2 anos no processo de aquisição da linguagem, porém somente entre 4 e 5 anos de idade a consciência metalinguística pode ser realmente observada. Sobre isso, cabe lembrar a advertência feita por Karmiloff-Smith (1986) sobre as pesquisas das chamadas habilidades metalinguísticas da criança. Ela observa que a maioria dos estudos baseia suas conclusões exclusivamente nas explicações verbalizadas pelas crianças sobre seu metaconhecimento implícito da língua. Adverte a autora que essas pesquisas subestimam a capacidade metalinguística das crianças menores, que ainda não são capazes de verbalizar suas explicações. Desta forma, não é difícil entender que as autocorrekções podem constituir dados importantes para análise, uma vez que elas poderiam, potencialmente, revelar o (provável) conhecimento linguístico das crianças ao reparar seus próprios erros.

Embora nosso objetivo de pesquisa não coincida com o de Salonen e Laakso (2009), que analisam apenas as autocorreções na fala das crianças e nossa investigação seja de base qualitativa e não quantitativa, pode-se dizer que as modificações da fala de M (frente ao estranhamento provocado pelo erro na fala do outro) acontecem no terceiro turno conversacional depois que o erro emerge na fala da criança e não no primeiro turno, conforme os autores apontam. Assim como as crianças que adquirem o inglês, o nível morfológico é também muito afetado na fala de M, ao contrário das crianças finlandesas, cujos dados Salonen e Laakso (2009) examinaram. Além disso, a análise de dados da fala de M permite apontar que há um limite nas considerações que o quadro da análise conversacional oferece sobre o tema. Esse limite relaciona-se ao fato de o diálogo ser tomado como unidade de análise, mas não ser possível demonstrar como a partir dele as categorias linguísticas poderiam ser derivadas na fala das crianças. Ou seja, não é possível responder mais positivamente sobre o linguístico, nesse quadro teórico, assim como não há qualquer explicação sobre a projeção do nível conversacional sobre os demais. Neste sentido, a teorização desenvolvida por De Lemos (1992) revela já ter conseguido um avanço ao propor os processos metafóricos e metonímicos como sendo os mais adequados para enfrentar o processo de mudança linguística e a heterogeneidade constitutiva da fala da criança.

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. Os dados reunidos 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. Chega-se aqui à conclusão de que tal situação pode ser indicativa do início da condição de escuta que a criança tem de sua própria fala. 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.

Tomando distância de autores que analisam apenas a fala da criança e não tomam o diálogo com o adulto como unidade de análise (como é o caso de Clark (1978) e (2003)) ou, ainda, que tomam o diálogo como unidade de análise e não conseguem a partir dele explicar o aparecimento de outras unidades da descrição linguística na fala da criança (como acontece em Salonen e Laakso (2009)), pode-se dizer que as duas situações delimitadas anteriormente permitiram observar o papel que a reação do adulto frente ao erro da criança (ou o efeito do erro na fala do adulto) tem, no sentido de promover uma mudança na fala dela ao intervir na sua relação com a língua. O efeito da fala do outro diante do erro na fala de M leva à reconsideração das relações estabelecidas na fala da criança, de maneira a provocar uma reorganização do paradigma em constituição em questão. Tal reconsideração pode resultar tanto em erro quanto acerto na fala da criança, pois o que está em causa é, antes de qualquer coisa, o processo de conversão da fala do outro em discurso próprio e não o conhecimento que a criança pode ter de sua língua. As ocorrências 1 e 8 constituem bons exemplos disso. Desta forma, as duas situações analisadas aqui indicam precisamente que as autocorreções não devem ser tratadas isoladamente, isto é, separadas dos erros. Isso poderia levar a uma interpretação equivocada sobre os acontecimentos durante o processo de aquisição da linguagem pela criança.

Aliás, chamar a modificação que a criança faz de sua própria fala de “autocorreção” nos remete a outro tipo de efeito produzido pelo erro na fala da criança, que diz respeito à posição do investigador, sua concepção de língua e consequente análise que faz da fala da criança. Antes de finalizar, é preciso ressaltar que há dois tipos de efeitos que podem ser focalizados: a) o que lança a criança a refazer as relações linguísticas, impulsionada pelo estranhamento produzido pelo erro na fala do adulto e b) o relacionado à posição do investigador, na escuta que faz da fala da criança. Embora este último não tenha sido explorado aqui, dado o objetivo da análise, é possível notar que o investigador não deixa de ser um sujeito que se encontra também sob os efeitos da língua e da fala da criança, como assinala Carvalho (2009).

Com relação à teorização interacionista, a análise mostrou que a proposta das três posições da criança no processo de aquisição da linguagem apresenta dificuldades quando confrontada com dados, pois a definição de cada uma das posições leva em consideração os pontos extremos dos polos relacionais: a fala do outro, a língua e a fala da própria criança. Na segunda posição proposta por De Lemos (2002), o que está em jogo é o retorno do linguístico sobre si mesmo e a impermeabilidade da criança à correção. Sendo assim, a análise de dados parece indicar que a primeira situação delimitada não corresponde exatamente à definição oferecida pela autora, pois a criança modifica sua própria fala em resposta ao estranhamento da fala do outro. Isso mostra que a criança não está alheia ao pedido do adulto. Ao contrário, parece haver reconhecimento de alguma diferença entre sua fala e a do outro, porém a reorganização promovida no paradigma em constituição com base nas (novas) relações estabelecidas é tal que não faz desaparecer o erro de sua fala. Por isso, optou-se por assinalar o princípio da condição de escuta da criança e não a impermeabilidade à correção.

De acordo com De Lemos (2002), na terceira posição da criança no processo de aquisição da linguagem, o sujeito reconhece uma diferença entre sua fala e a fala do outro. Por isso, acontecem as modificações, correções, reformulações e retomadas que a criança faz de sua própria fala. Neste sentido, foi possível discutir um pouco mais de perto essa questão ao mostrar que a modificação da fala de M surge em resposta ao efeito produzido pelo erro na fala do adulto. Ou seja, mostra o papel fundamental e decisivo da fala do outro nesse processo; posição esta contrária à de Karmiloff-Smith (1986, 1995), ao afirmar que o processo reorganizacional ocorre à margem da experiência da criança com a linguagem.

A investigação do erro e sua correção na fala de M vêm se desenvolvendo de maneira bastante particular porque se distinguem das abordagens comumente encontradas na literatura da área, em que é comum atribuir comportamentos metalinguísticos à criança. Vale observar que não é tão comum explorar as modificações feitas pela criança de seu próprio erro a partir dos efeitos que ele produz na fala do outro, no domínio da flexão verbal. Em nosso caso, isso representa mais uma razão para seguir adiante com a pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, G. M. M. A singularidade da fala da criança e o estatuto do investigador da aquisição de linguagem. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. XX, p. 99-113, 2009.

CLARK, E. Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: SINCLAIR, A.; JARVELLA, R. J.; LEVELT, W. J. W. (Eds.). *The children's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, 1978. p. 17-43.

_____. Language change during language acquisition. In: LAMB, M. E.; BROWN, A. L. (Eds.). *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1982. v. 2, p. 173-197.

_____. Construction Words. In: _____. *First Language Acquisition*. Reino Unido: Cambridge University Press, 2003. p. 273-300.

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

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

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

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

FIGUEIRA, R. Algumas considerações sobre o erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM, II, 1991, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: EDIPUCRS, 1992. p. 131-141.

_____. 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.

_____. 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.

_____. O caminho da constituição de séries associativas, o que a investigação sobre o "erro" deve a Saussure. Texto inédito, apresentado no 17º INPLA, PUCSP, São Paulo, 2009.

GHISLENI, M. R. L.; KESKE-SOARES, M.; MEZZOMO, C. L. O uso das estratégias de reparo, considerando a gravidade do desvio fonológico evolutivo. *Revista CEFAC*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 766-771, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462010005000030&script=sci_arttext. Acesso em: 08 set. 2010.

KARMILOFF-SMITH, A. From meta-processes to conscious access: evidence from children's metalinguistic and repair data. *Cognition*, n. 23, p. 95-147, 1986.

_____. *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. 2. ed., Cambridge: MIT Press, 1995. p. 234.

MALDONADE, I. R. *Erros na aquisição de verbos com alternância vocálica: uma análise 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: uma análise interacionista*. 2003. 167 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de concentração: Aquisição da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

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

_____. Entre teorias e a fala da criança: a que o “eu” se refere? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, XV, 2008, Montevidéu. *Anais...* Montevidéu: ALFAL, 2008. CD do evento.

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

MCTEAR, M. *Children's conversation*. Oxford: Blackwell, 1985.

ROGERS, R. Self-initiated corrections in the speech of infant-school children. *Journal of Child Language*, Cambridge, v. 5, p. 365-371, 1978.

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.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

Noção de temporalidade e aspecto imperfectivo: estudo comparativo entre déficit específico de linguagem e desenvolvimento típico

(The notion of time and the imperfective aspect: a comparative study between the specific language impairment and the typical development)

Maria Cláudia Arvigo¹

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

mcarvigo@yahoo.com.br

Abstract: This research attempted to check the comprehension and production of the imperfective grammatical aspect (progressive form) in telic and atelic events. Two year old children were investigated: a girl with typical development and another one with SLI. It was observed that the typical child presented a good performance, but the child with impairment had many difficulties especially with the past progressive form in telic events. However, this child demonstrated recognition of the temporality and, by using the information available on adverbial adjuncts, she managed to mark the expected tense in some cases.

Keywords: SLI; progressive aspect; telicity.

Resumo: Este estudo buscou verificar a compreensão e a produção do aspecto gramatical imperfectivo (progressivo) veiculado em eventos télicos e atélicos. Participaram 2 crianças do sexo feminino com 10 anos de idade, uma com desenvolvimento típico e outra com DEL. O que se observou foi um bom desempenho da criança típica, enquanto que a criança com o déficit apresentou grandes dificuldades, principalmente com o passado progressivo. Contudo, esta criança demonstrou reconhecimento da temporalidade e, por meio de informações disponíveis em adjuntos adverbiais, conseguiu, em algumas situações, marcar o tempo verbal esperado.

Palavras-chave: DEL; aspecto progressivo; telicidade.

Introdução

Adquirir uma língua nem sempre é uma tarefa fácil, ao menos não para cerca de 5 a 7% de crianças com idades entre 2 e 4 anos que apresentam sérias dificuldades no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem. Essas crianças são acometidas por um déficit especificamente linguístico cuja natureza parece injustificável do ponto de vista clínico, uma vez que não há evidências de alteração orgânica como uma lesão neurológica ou de desajustes psicossociais (cf. MACARTHUR; BISHOP, 2005; PARISSE; MAILLART, 2009, entre outros).

Uma das dificuldades mais documentadas do Déficit Específico de Linguagem (a saber, DEL) refere-se ao uso de categorias funcionais, essencialmente as marcas de tempo e aspecto, como relatam Leonard e Deevy (2010). O que nos leva a supor o DEL como um déficit localizado no Tempo.

Poucos estudos relatam esse déficit funcionando em línguas românicas. Embora existam estudos sobre o francês e o espanhol, a grande maioria das pesquisas refere-se a línguas germânicas como o inglês e o alemão (cf. JAKUBOWICZ, 2006).

Sendo assim, parece-nos de grande importância um estudo abordando as categorias funcionais de tempo e aspecto funcionando na gramática deficitária de crianças adquirindo o português brasileiro.

Esta pesquisa pretende observar a produção do aspecto progressivo tanto em eventos completos como incompletos ocorridos no passado. Um experimento, baseado naquele produzido por Wagner (2001) e revisitado por Leonard e Deevy (2010), foi elaborado para se obter as produções eliciadas de duas crianças, uma com desenvolvimento típico e outra acometida pelo DEL.

Déficit Específico de Linguagem

O Déficit Específico de Linguagem (DEL; tradução do termo em inglês *Specific Language Impairment – SLI*) se caracteriza pela presença isolada de alteração linguística que pode refletir em um desequilíbrio fonológico, lexical e/ou morfossintático. Essencialmente, o déficit refere-se à emissão, mas estudos recentes (LEONARD; DEEVY, 2010) sugerem um comprometimento também na compreensão da linguagem.

A grande maioria dos estudos sobre o DEL aponta para um quadro heterogêneo de manifestações, o que o caracterizaria como uma síndrome ou, nas palavras de SILVEIRA (2002, p. 03), “como um conjunto de manifestações de deficiências no desempenho linguístico ao longo do desenvolvimento”.

A ausência de uma evidência clínica e concreta para a explicação do surgimento e manutenção do DEL instigou diversos pesquisadores sobre o desenvolvimento infantil a se perguntarem por que essas crianças tropeçam em uma das principais competências humanas, a linguagem. Para BISHOP (1999), essa pergunta pode ser respondida assumindo diferentes perspectivas, principalmente nos níveis neurobiológicos, etiológicos e dos processos cognitivos.

Segundo essa autora, a origem do déficit pode estar fundamentada em alterações na percepção da linguagem, na memória ou na abstração de regras gramaticais. Há evidências importantes de que a causa do DEL esteja nos genes, entretanto BISHOP ressalta que genes não alteram comportamento, embora tenham importante função no desenvolvimento neurológico.

Para Macarthur e Bishop (2005) não há uma causa única para a ocorrência do DEL, mas sim inúmeros fatores de risco. Dentre esses fatores estão o déficit na memória de curto prazo (GATHERCOLE, 1993 apud MACARTHUR; BISHOP, 2005), capacidade de processamento limitada (LEONARD, 1998), capacidade deficitária na aquisição de regras gramaticais (RICE; WEXLER; REDMOND, 1999) e alteração na capacidade de processamento auditivo (TALLAL, 2000).

Como se pode ver, ainda há muito a ser investigado sobre a etiologia do Déficit Específico de Linguagem.

Tempo e aspecto

Tempo, segundo Comrie (1976), está relacionado a uma situação que se refere a outro tempo, mais especificamente ao momento da enunciação (tempo de fala). Pelo fato

de o tempo verbal se referir a uma situação localizada no momento de fala, diz-se que tempo é dêitico.

Já o aspecto é denominado pelo mesmo autor como “diferentes maneiras de se observar a constituição temporal interna de uma situação”¹ (COMRIE, 1976, p. 09). Além disso, aspecto não está envolvido com nenhum tempo específico, é por essa característica aspectual que se pode observar um mesmo tempo verbal referindo a diferentes momentos:²

- (01) O menino faz anos hoje. (presente)
- (02) O menino faz anos no mês que vem. (futuro)
- (03) Em 1843, D. Pedro faz 15 anos e torna-se elegível. (passado)

Segundo Ilari (1997), as construções colocadas acima são exemplos do quanto a expressão linguística de tempo é complexa, uma vez que não há correspondência biunívoca entre os recursos expressivos e os conteúdos expressos.

Wagner (2001) explica que a localização temporal é codificada nas línguas naturais através da categoria aspectual. Entretanto, é possível conceituar aspecto e tempo separadamente, ainda que de forma teórica.

A literatura sobre aspecto é extremamente rica em terminologia, todavia grande parte das discussões (WAGNER, 2001; LEONARD et al., 2007; LEONARD; DEEVY, 2010; entre tantos outros) sobre o significado aspectual está associada à divisão em dois tipos de aspecto: aspecto lexical e aspecto gramatical.

O aspecto gramatical é subdividido em perfectivo e imperfectivo (do latim *perfectus* que significa *completo*). Comumente, o aspecto perfectivo é visto em predicados como *irregular past ou past tense –ed* no inglês e o pretérito perfeito no português, mas essas formas não indicam, necessariamente, uma ação completa.

Já o imperfectivo é visto em construções progressivas, sendo o aspecto progressivo um subtipo de imperfectivo que expressa ações continuadas (não estativas) (cf. COMRIE, 1976). No português, a forma imperfectiva é expressa também pelo pretérito imperfeito.

Para Smith (1997), o aspecto lexical é uma propriedade inerente ao verbo e seus argumentos e corresponde às classes de verbos propostas por Vendler (1967) e Dowty (1979). Essas classes de verbos apresentam basicamente três traços: estativo (distingue os estados), durativo (distingue eventos pontuais) e telicidade (referente a um final completivo natural).

Vendler (1967) caracterizou quatro categorias semânticas de verbos: os estativos (do inglês, *states*), como o verbo “gostar”; as atividades (*activities*) referentes a verbos com duração, como o verbo “jogar”; *accomplishments* que apresentam um final inerente, mas também duração, como o sintagma verbal “construir uma casa”; e *achievements*,³ que possuem um ponto final alcançado quase que instantaneamente, como o verbo “cair”.

Wagner (1997) explica que o aspecto gramatical difere do lexical por atribuir uma semântica independente à sentença, contribuição semelhante ao traço de telicidade do

¹ ‘[...] *different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*’. – minha tradução.

² Exemplos com o presente do indicativo do português retirados de Ilari (1997, p. 09).

³ A literatura não apresenta tradução para o português para as nomenclaturas *accomplishment* e *achievements*.

aspecto lexical. Comrie (1976) indica que a distinção entre perfectivo e imperfectivo está na representação sentencial do que é codificado lexicalmente pela telicidade.

O aspecto gramatical também difere em muitas propriedades do tempo verbal. Apesar de ambos situarem um evento no tempo, o tempo verbal é dêitico (refere-se ao tempo de fala), enquanto que o aspecto toma a perspectiva do falante. Além disso, tanto aspecto como tempo verbal estão combinados morfológicamente; um bom exemplo é o imperfeito no francês, que reflete tanto o aspecto perfectivo como o imperfectivo (cf. WAGNER, 1997).

Resumidamente: aspecto gramatical e aspecto lexical compartilham afinidade semântica, já aspecto gramatical e tempo verbal partilham propriedades sintáticas.

Aquisição (a)típica da Morfologia de Tempo e do Aspecto Gramatical

A relação íntima entre tempo e aspecto levou uma série de pesquisadores (BROWN, 1973; DEVILLIERS; DEVILLIERS, 1973 apud WAGNER, 2001) a supor que as crianças inicialmente fazem uso da morfologia de tempo verbal para fazer a distinção do aspecto e não da marca de tempo (*tense*) como o adulto.

Para Wagner (2001), a informação temporal (comunica como um evento usa o intervalo de tempo) está linguisticamente ancorada a outra informação temporal (estritamente relacionada ao quando um evento ocorreu).

A principal evidência para isso é a produção inicial de crianças por volta dos 2;06 anos, em que o uso de passado associado à morfologia perfectiva é restrito a verbos que descrevem eventos naturalmente completos. Enquanto que o presente e a morfologia imperfectiva estão relacionados a verbos descrevendo eventos sem um final inerente. Tal distribuição pode ser vista em diferentes línguas como o inglês (BLOOM, LIFTER; HAFITZ, 1980; ANDERSON, 1995; OLSEN; WEINBERG, 1999 apud WAGNER, 2001) e mesmo no português (DE LEMOS, 1981 apud WAGNER, 2001), entre outros.

Wagner sugere que a criança usa a morfologia verbal para codificar o aspecto gramatical, o que favorece confusões entre o tempo verbal e esse tipo de aspecto. A autora explica que o aspecto gramatical é exatamente o que a morfologia decodifica, por exemplo, no inglês, o progressivo *-ing* marca aspecto gramatical imperfectivo.

As restrições quanto ao uso e mesmo as omissões da categoria funcional de tempo em função da não dissociação da noção aspectual não são exclusividade das produções iniciais de crianças típicas. Construções arbitrárias quanto ao tempo-aspecto podem ser vistas nas elocuições de crianças que apresentam o déficit especificamente linguístico.

Segundo Leonard e Deevy (2010), uma das dificuldades mais documentadas do DEL é aquela referente ao uso do tempo verbal. Crianças pré-escolares anglófonas acometidas pelo déficit apresentam o uso inconsistente da morfologia de tempo passado *_ed* e a terceira pessoa do singular *_s*, além da cópula e do auxiliar *to be* (*is, are, e was*), sendo que o uso dessas formas permanece aquém ao esperado mesmo após ultrapassar a idade pré-escolar.

Quando comparadas, crianças com DEL e crianças com desenvolvimento típico com MLU⁴ equivalente apresentam dificuldades semelhantes quanto ao uso dessas formas em contextos obrigatórios (LEONARD; EYER; BEDORE; GRELA, 1997; OETTING; HOROHOV, 1997; RICE; WEXLER, 1996; RICE; WEXLER; CLEAVE, 1995; apud LEONARD; DEEVY, 2010).

O grupo de pesquisadores liderado por Wexler e Rice (RICE et al., 1999) sugere que as crianças com esse déficit, da mesma forma que as crianças pequenas com desenvolvimento típico (por volta dos 2 anos de idade), passam por um período em que a omissão não apenas da flexão verbal mas também de outras categorias funcionais ocorre de forma opcional (Hipótese da Omissão Opcional).

Enquanto que para as crianças típicas esse período é transitório para as crianças com DEL ela é extensa e indeterminada. Assim, estas crianças falham na compreensão de que o tempo verbal é obrigatório nas orações principais, o que pode levar à produção da forma não finita em contextos não permitidos.

Leonard et al. (2007) suspeitam que as dificuldades apresentadas pelas crianças com desenvolvimento típico e por aquelas com o déficit estejam associadas ao tipo do verbo presente no sintagma verbal, refletindo a natureza aspectual do evento.

Contudo, crianças com DEL aparentemente não realizam essa associação entre aspecto lexical e flexão verbal, o que sugere uma insensibilidade às distinções aspectuais levando a um desenvolvimento lento da morfologia de tempo (cf. LEONARD et al., 2007; LEONARD; DEEVY, 2010).

Um estudo acerca da influência do aspecto gramatical sobre a interpretação do tempo verbal realizado por Leonard e Deevy (2010) demonstrou que as crianças acometidas pelo déficit apresentam noção de temporalidade (passado/presente/futuro) muito semelhante às crianças típicas.

Em seu estudo, Wagner (2001) observou que crianças típicas (mesmo as mais velhas) apresentam certa dificuldade em compreender o passado progressivo para eventos incompletos. Já as crianças com DEL estendem essa dificuldade para eventos completos, sendo o desempenho para ambos os eventos muito abaixo do esperado.

O Déficit Específico de Linguagem é muitas vezes associado a uma limitação no processamento informacional (LEONARD, 1998; BISHOP, 1999), o que, segundo LEONARD e DEEVY (2010), explicaria a dificuldade das crianças com DEL com eventos completo e incompleto. Em outras palavras, essa dificuldade seria em parte reflexo de um processamento limitado da compreensão do passado progressivo.

Esses autores acreditam que a criança com DEL associe inadequadamente o aspecto gramatical imperfectivo (construção progressiva) a eventos no presente e, por essa razão, não responde de forma diferenciada ao verbo auxiliar no passado (*was*) quando este aparece em um item progressivo.

Os resultados sugerem que a dificuldade das crianças com DEL em relação ao tempo verbal não esteja apenas na produção, mas também na compreensão ou recepção da informação.

⁴ Abreviação de *Mean Length of Utterance*, ou tamanho médio da elocução medida em morfemas por enunciado.

Hipóteses

Em seu estudo, Jakubowicz e Nash (2001) formularam a Hipótese da Complexidade Computacional (HCC) para explicar os resultados abaixo de esperado das crianças com DEL em relação ao uso do passado composto (*passé composé*)⁵. Segundo as autoras, o traço morfológico desse passado é mais complexo do que o do presente simples, o que leva o primeiro a sofrer omissões ou uso inadequado durante o período de aquisição realizado pelas crianças francófonas com o déficit.

Com base na HCC, Jakubowicz (2006) sugere que as crianças francesas com DEL, da mesma forma que as pequenas sem queixa, têm dificuldade com tempos verbais compostos ou analíticos (passado composto e o mais que perfeito), ao passo que essa dificuldade diminui, ou mesmo se extingue, com tempos simples ou sintéticos (presente, futuro e imperfeito).

Levando apenas isto em conta já seria suficiente para prever uma dificuldade ao menos na produção do aspecto progressivo pelas crianças brasileiras. Leonard e Deevy (2010) observaram grande dificuldade das crianças com DEL em relação ao passado progressivo e, diferentemente das crianças pequenas típicas que apresentaram maior dificuldade com o passado progressivo em eventos incompletos, essas crianças não apresentaram diferenças significativas entre os tipos de evento.

A explicação seria baseada nos resultados de Leonard et al. (2007), que supõem um insensibilidade das crianças com DEL para as distinções aspectuais. Assim, espera-se que as crianças brasileiras acometidas pelo déficit apresentem igual dificuldade com o passado progressivo, tanto para eventos completos como incompletos.

É possível que a criança com DEL apresente ao menos a omissão do verbo auxiliar; entretanto, pode-se supor que o desempenho com o passado progressivo, mesmo com evento incompletos, ocorra de forma satisfatória igualmente ao que se espera da criança típica.

O possível desempenho satisfatório da criança acometida pelo déficit pode ser um reflexo do desenvolvimento da patologia, o qual ocorre no transcorrer da infância. Embora a criança com DEL apresente sérios problemas em adquirir linguagem, essa aquisição ocorre.

As manifestações linguísticas do déficit não são extintas com o desenvolvimento linguístico da criança, as dificuldades permanecem. No entanto, a criança pode criar novas estratégias para minimizar o impacto da patologia (cf. LEONARD, 1998; BISHOP, 1999).

Sujeitos e Métodos

Participaram da pesquisa duas crianças, ambas com 10 anos de idade e do sexo feminino, sendo que uma apresenta desenvolvimento típico (doravante, DT) e outra é acometida pelo Déficit Específico de Linguagem, identificada por DEL. Os resultados caracterizam o piloto do instrumento a ser utilizado em pesquisa futura, o que justifica a idade avançada das crianças participantes.

⁵ No francês oral o passado composto (*passé composé*) é mais utilizado do que o passado simples.

O presente estudo consiste em uma análise comparativa da compreensão e produção da noção de temporalidade, bem como; da morfologia de tempo em eventos evocando aspecto progressivo e telicidade.

O instrumento adaptado de Wagner (2001) tem o intuito de observar a compreensão e a produção de eventos ocorridos no passado, presente e futuro, além de observar a compreensão e produção de eventos evocando aspecto gramatical imperfectivo (presente progressivo e passado progressivo; para este último são utilizadas ações completas e não completas).

Todos os eventos presentes neste experimento foram elaborados com verbos do tipo *accomplishment* ([+] dinâmico, [+] télico, [+] pontual), em um primeiro momento e de atividade ([+] dinâmico, [-] télico, [-] pontual), em momento posterior.

A criança é apresentada a um fantoche (Lilo) e a uma boneca (Nina), um cartão com um caminho desenhado e outros brinquedos e objetos que são manuseados pela boneca ao longo do caminho.

Quando necessário, a criança é solicitada a interagir com o fantoche, a fim de se manter a qualidade das trocas dialógicas e para que a criança produza o que lhe é solicitado.

O percurso realizado pela boneca é marcado por três pontos no caminho: ponto A, posicionado no início; ponto B, no meio; e ponto C, no final do caminho. Esses pontos representam passado, presente e futuro, respectivamente, ou seja, o local onde uma determinada ação ocorreu, onde está ocorrendo e onde deverá ocorrer.

Após representar uma determinada ação nos dois primeiros pontos (A e B, sendo que no ponto B a ação ainda está ocorrendo), é pedido à criança que aponte a ação no passado, em seguida no presente e por fim no futuro. Na sequência, é solicitado à criança que diga o que ocorreu em cada um dos pontos. Nesse momento espera-se observar a produção do aspecto gramatical imperfectivo.

Esses dois primeiros momentos do experimento são compostos por um grupo de 4 eventos realizados 2 vezes ao longo do percurso passando pelos 3 pontos A, B e C (brincar com o cachorro/ pentear o cabelo/ pular corda/ beber o chá).

Outros dois momentos oferecem à criança eventos com ações incompletas, envolvendo passado progressivo. As ações no presente progressivo estão em curso e as ações no futuro não estão representadas. Agora há apenas dois pontos marcados no percurso da boneca (A e B, ou seja, passado e presente).

De forma semelhante ao que já foi descrito, a criança assiste à realização de um evento no ponto A, contudo, este não é finalizado. Enquanto a ação está em curso no ponto B, é solicitado à criança que aponte o evento incompleto no passado e o evento contínuo no presente. Por fim, a criança descreve o que ocorreu nos dois pontos do percurso.

Para essa parte da avaliação são utilizados cinco eventos realizados 2 vezes, uma com a ação incompleta no ponto A e outra repetida e mantida em curso no ponto B (desenhar uma casa/ pintar o desenho/ comer a comida/ guardar as pedrinhas).

Resultados

A produção foi verificada em eventos abordando o aspecto gramatical imperfeito em situações téticas (completas) e atélicas (incompletas). Os índices de acerto da criança DT aparecem abaixo do esperado, contudo há uma melhora importante para os eventos incompletos.

A criança DEL, como previsto, mostrou-se insensível ao componente tético dos eventos, não variando seus resultados em nenhum dos dois tipos de eventos, como se pode observar na Figura 1.

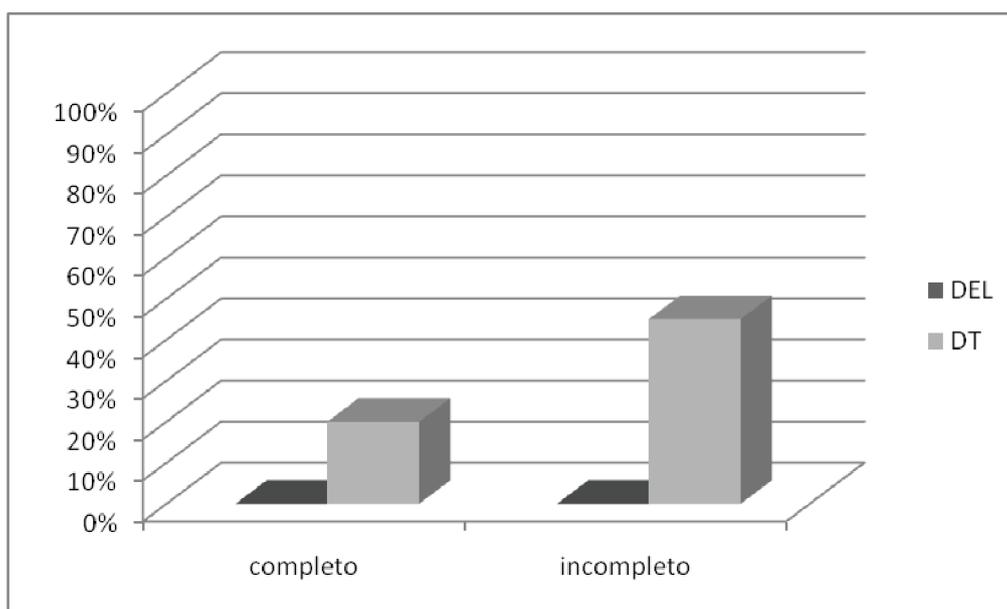


Figura 1 – produção passado progressivo

Os exemplos (04) e (05) trazem amostras da produção realizada pela criança DT considerada adequada ao que fora solicitado.

- (04) *Ela tava brincando com o cachorro* – passado progressivo com evento completo
(05) *Ela tava pintando um desenho* – passado progressivo com evento incompleto

Se considerarmos as produções da criança DT em que ocorre omissão do verbo auxiliar como corretas, há uma inversão nos desempenhos, o que confere com a literatura, ou seja, observa-se uma dificuldade significativa com o passado progressivo em eventos incompletos (ver Tabela 1).

Tabela 1 – omissão do auxiliar x forma composta completa nos dois tipos de eventos –DT

	Omissão auxiliar	Forma composta	Total
Evento completo	75%	25%	100%
Evento incompleto	0%	50%	50%

O mesmo não pode ser realizado com a criança DEL, uma vez que o passado progressivo foi substituído por outras formas verbais (exemplos (06), (07) e (08)) como

o pretérito do indicativo (passado simples), a forma no infinitivo indicando presente (presente/infinitivo) e até mesmo pelo presente progressivo, como mostram as Figuras 2 e 3.

- (06) *Daí, ela tomô o suco* – pretérito do indicativo
- (07) *Ela tá brincan com cachô...* (ela está brincando com o cachorro) – presente progressivo
- (08) *Ela tá pintá só que achô esse fei* (ela está pintar só que achou esse feio) – presente/ infinitivo.

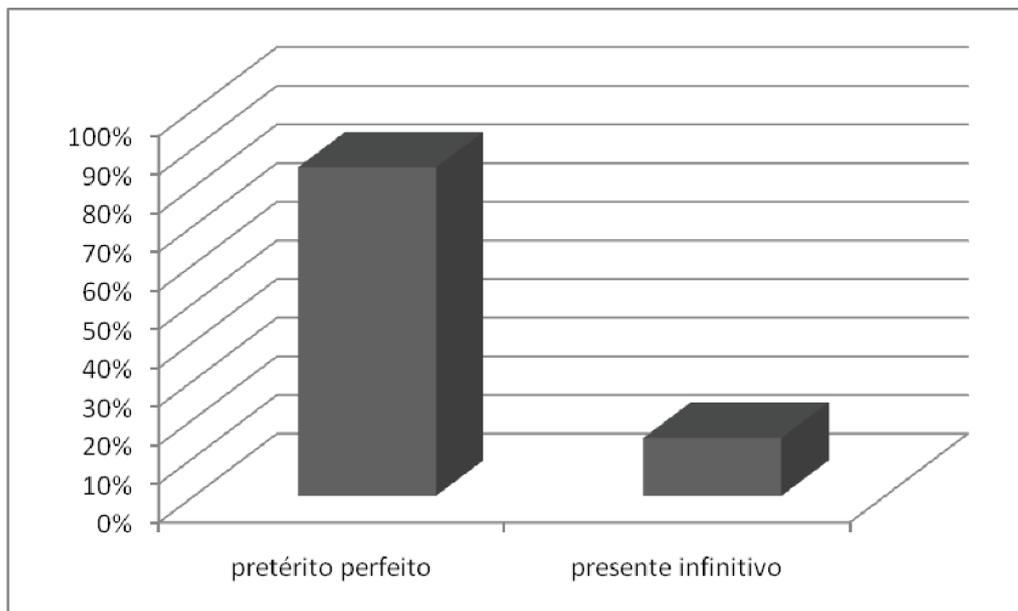


Figura 2 – substituição do passado progressivo (evento completo) – DEL

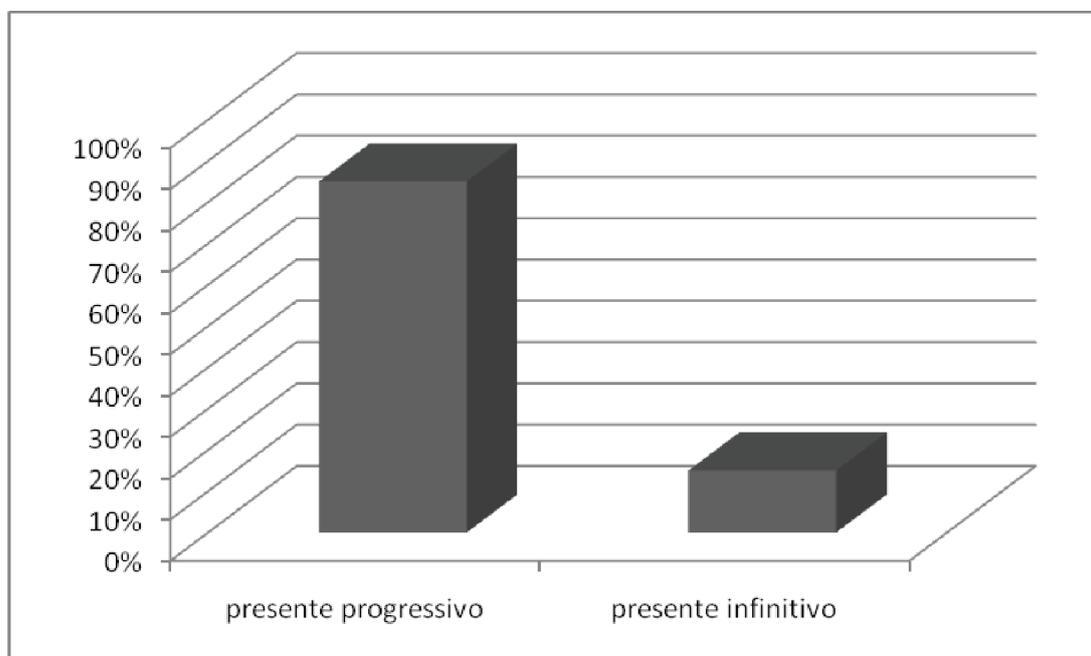


Figura 3 – substituição passado progressivo (evento incompleto) – DEL

O uso da forma infinitiva pela criança DEL repetiu-se substituindo o presente progressivo com eventos completos e essencialmente com eventos incompletos como mostra a Figura 4.

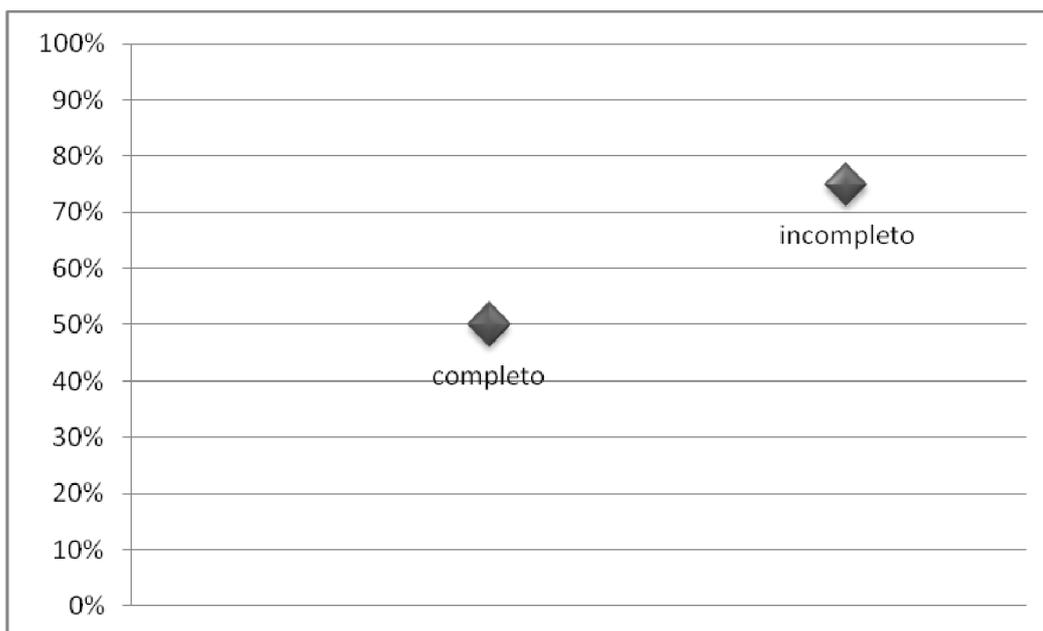


Figura 4 – uso do presente/ infinitivo (DEL)

Os índices de acerto de ambas as crianças com o presente progressivo estão representados na Figura 5, onde se pode verificar o bom desempenho da criança DT, o qual atinge a pontuação máxima para os eventos incompletos. Novamente, os resultados da criança DEL indicaram insensibilidade à telicidade.

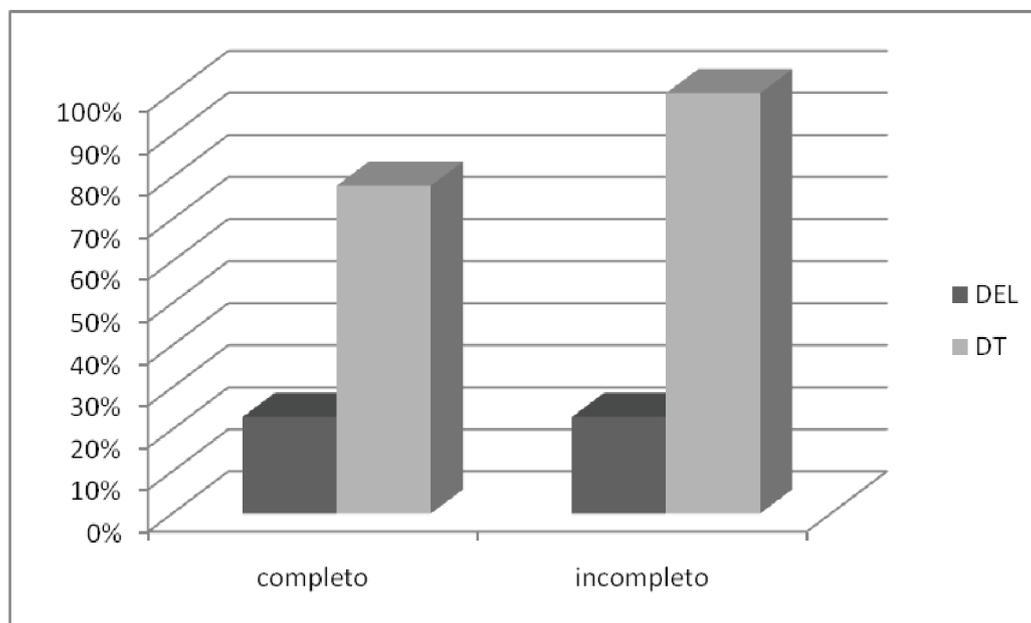


Figura 5 – produção presente progressivo

A forma composta não foi a mais utilizada pela criança DEL, contudo quando essa forma ocorreu seja indicando a forma progressiva, seja nas construções infinitivas, poucas vezes houve omissão do verbo auxiliar, contrariando o que se esperava com base na literatura. As omissões do auxiliar ocorridas restringiram-se às construções no presente progressivo (exemplos (09) e (10)).

- (09) *aqui eh... pentean...* (aqui eh... penteando...) – DEL
 (10) *Tomano chá* (tomando chá – forma utilizada tanto para o passado progressivo como para o presente progressivo) - DT

Por outro lado, a criança DT apresentou mais omissões do auxiliar, principalmente com o passado progressivo em eventos completos como mostram a Tabela 2 e a Figura 6.

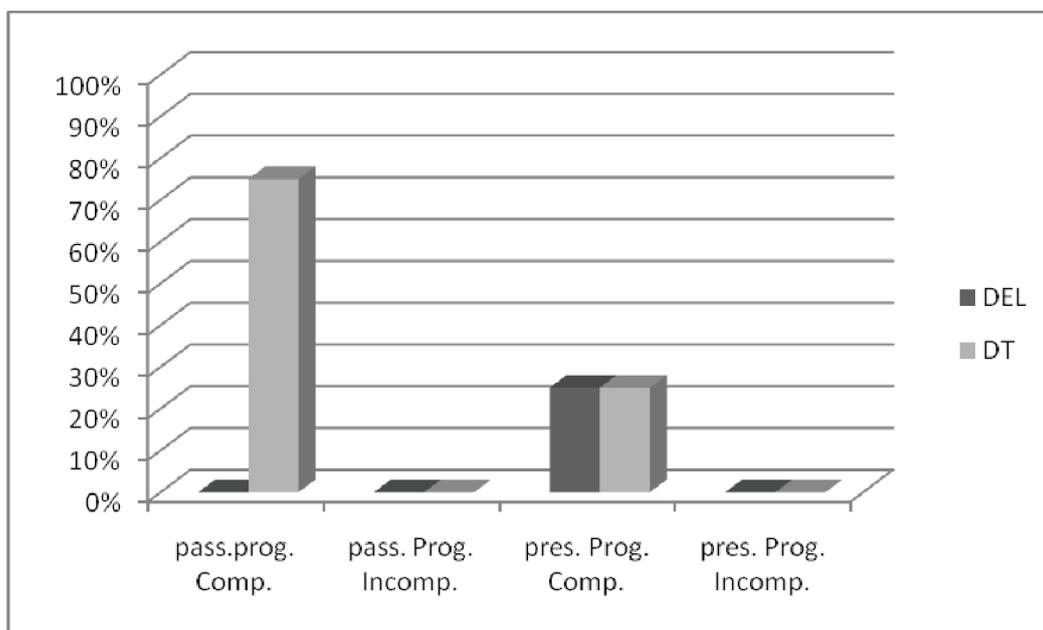


Figura 6 – omissão do auxiliar

Tabela 2 – omissão do auxiliar

	Pass.prog.comp.	Pass.prog.incomp.	Pres.prog.comp.	Pres.progr.incomp.
DEL	0%	0%	25%	0%
DT	75%	0%	25%	0%

Discussão

Leonard e Deevy (2010), baseando-se em Bishop (1999) e Leonard (1998) que atribuem as alterações morfossintáticas do DEL à limitação do processamento informacional, sugerem que a dificuldade das crianças com DEL em relação ao tempo verbal se estenda para a compreensão ou recepção da informação.

Todavia, os resultados preliminares da primeira parte deste experimento nos leva ao questionamento sobre a real existência de um déficit de compreensão, ou se o DEL, ao menos para a morfologia de tempo aqui colocada para a criança, reflete apenas em uma dificuldade de produção. Para isso, é necessário olhar mais de perto as produções realizadas ao longo dos dois experimentos utilizados.

Os resultados referentes à produção tanto do passado progressivo como do presente progressivo apresentam diferenças significativas entre os desempenhos da criança DEL e da criança DT.

A criança DEL mostrou-se indiferente à completude dos eventos, mantendo o mesmo índice de acertos/repostas inadequadas tanto para eventos completos como incompletos. Esses resultados confirmam a hipótese de Leonard e Deevy (2010) de que as crianças acometidas pelo déficit seriam insensíveis às propriedades aspectuais, ao menos no que se refere à telicidade.

Para esses autores, é pouco provável que a baixa sensibilidade para o passado progressivo apresentada pelas crianças com DEL, mesmo para eventos completos, esteja relacionada com uma lacuna na compreensão do passado verbal.

O mesmo pode ser dito para a criança DEL observada neste estudo, mas contrariamente a esses autores, que baseiam essa possibilidade no bom desempenho de suas crianças no reconhecimento de cópulas, é possível supor o reconhecimento do tempo passado pela criança brasileira com base nas tentativas de ancorar o tempo em outras partículas da estrutura que não a flexão verbal.

- (11) *Ela tá catan pedi, só não tá mais. Ai éa vi o e tá catá pedi.* (primeiro apontando para o ponto A – passado – “ela está catando pedrinha, só que não está mais”. Então aponta para o ponto B – presente – “Ai ela viu outro e está catar pedrinha”)

Jakubowicz (2006), citando os resultados encontrados por Roulet (2002) ao estudar crianças francófonas com DEL, ressalta a preocupação dessas crianças em marcar temporalmente o evento fazendo uso constante de expressões adverbiais como ontem (*hier*), amanhã (*demain*), há muito tempo (*il y a longtemps*), entre outras formas.

Para a autora, isso é um indicativo de que as crianças com DEL possuem os traços funcionais de tempo sintaticamente representados. Além disso, o passado progressivo completo foi inúmeras vezes substituído pela criança DEL pela forma verbal passado simples, o que demonstra o reconhecimento de que o evento ocorreu no passado. Ao mesmo tempo, tal fato indica uma maior facilidade em associar eventos completos a ações no passado, como prevê a literatura.

Diversos estudos (WAGNER, 2001; FILIOUCHKINA, 2004; LEONARD; DEEVY, 2010; entre outros) sugerem uma maior predisposição, tanto de crianças acometidas pelo déficit como de crianças típicas, em associar o aspecto lexical de telicidade, ou mesmo o aspecto gramatical perfectivo, a eventos no passado. Da mesma forma, que eventos atéllicos e o aspecto gramatical imperfectivo são comumente mais vistos no presente nas produções de crianças em aquisição sejam típicas ou com DEL.

O que explica o melhor desempenho da criança DT com o presente progressivo incompleto em contraposição ao completo é a constante substituição do passado progressivo incompleto pelo presente progressivo realizada pela criança DEL.

Com relação à criança DT, o desempenho inesperado referente ao passado progressivo associado à omissão constante do verbo auxiliar, o que não era esperado para sua faixa etária, pode ser explicado como uma falha na aplicação do experimento (exemplo (12)).

- (12) *O que ela estava fazendo aqui?* (avaliadora)
Tomando chá. (DT)

Conclusão

Por meio desta pesquisa de caráter piloto é possível observar, ainda que superficialmente, o funcionamento do DEL no português brasileiro. O que se verificou foi que a criança DEL também se mostrou insensível a determinadas características aspectuais de forma semelhante às crianças falantes do inglês vistas por Leonard e seus colaboradores (2007; 2010).

Contudo, oposto ao que supunha esse mesmo autor em co-autoria com Deevy (2010), que haveria uma alteração no processamento informacional, mais exatamente um déficit de compreensão, por meio dos resultados apresentados pela criança DEL, a compreensão parece estar intacta, restringindo suas dificuldades a uma questão estritamente de produção. Estudos mais detalhados são necessários para o fortalecimento dessa suposição.

A participação da criança DT muito contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, uma vez que possibilitou observar falhas na condução do experimento.

Ainda há muito a ser visto e dito sobre o funcionamento do déficit em uma língua tão complexa como o português brasileiro, com isso o aprofundamento da futura pesquisa, bem como o estudo do comportamento de crianças brasileiras mais novas acometidas pelo déficit poderão desvendar muitos enigmas que envolvem o DEL.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISHOP, Dorothy V.M. Specific language impairment. In: _____. *Uncommon understanding: development and disorders of language comprehension in children*. New York: Psychology Press Ltd., 1999. p. 19-43.

COMRIE, Bernard. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. London, New York, Melbourne.: Cambridge University Press, 1976.

DOWTY, David P. The semantics of aspectual classes of verbs in English. In: _____. *Word meaning and Montague grammar: the semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ*. Dordrecht, Holland: Publishing Company, 1979. p. 28-41.

FILIOUCHKINA, Maria. How tense and aspect are acquired: a cross-linguistic analysis of child Russian and English. *Nordlyd*, v. 32, n. 1, p. 46-67, 2004.

ILARI, Rodolfo *A expressão do tempo em português: expressões da duração e reinteração; os adjuntos que localizam eventos; momentos estruturais na descrição dos tempos*. São Paulo: Ed. Contexto/ EDUC, 1997. (Repensando a língua portuguesa).

JAKUBOWICZ, Celia. Hipóteses psicolinguísticas sobre a natureza do déficit específico da linguagem (DEL). In: CORRÊA, L.S. (Org.) *Aquisição da linguagem e problemas do desenvolvimento linguístico*. Rio de Janeiro: Ed. Puc-RJ; São Paulo: Ed. Loyola, 2006, p. 251-332.

_____; NASH, Léa. Functional categories and syntactic operations in (ab) normal language acquisition. *Brain and Language*, v. 77, p. 321-339, 2001.

LEONARD, Laurence B. *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press, 1998.

_____; DEEVY, Patricia; KURTZ, Robert; KRANTZ CHOUREV, Lauree; OWEN, Amanda; POLITE, Egustus; ELAM, Diana; FINEMANN, Denise. Lexical aspect and the use of verb morphology by children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 50, p. 759-777, 2007.

_____; DEEVY, Patricia. Tense and aspect in sentence interpretation by children with specific language impairment. *Journal of Child and Language*, v. 37, p. 395-418, 2010.

MACARTHUR, G.M.; BISHOP, Dorothy V.M. Speech and non-speech processing in people with specific language impairment: a behavioural and electrophysiological study. *Brain and Language*, v. 94, p. 260-273, 2005.

PARISSE, C.; MAILLART, C. Specific language impairment as systemic development disorders. *Journal of Neurolinguistics*, v. 22, p. 109-122, 2009.

RICE, M. L.; WEXLER, K.; REDMOND, S. M. Grammatical judgments of an extended optional infinitive grammar: evidence from English-speaking children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, v. 42, p. 943-961, 1999.

SILVEIRA, M. S. *O déficit especificamente linguístico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

SMITH, Carlota, S. *The parameter of aspect*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 1997.

TALLAL, P. Experimental studies of language learning impairments: from research to remediation. In: BISHOP, D.V.M.; LEONARD, L.B. (Orgs.) *Speech and language impairment in children*, 2000, p. 64-78.

VENDLER, Zeno. *Linguistics in philosophy*. London: Cornell University Press Ltd, 1967.

WAGNER, Laura. Aspectual influence on early tense comprehension. *Journal of Child Language*, v. 28, p. 661-681, 2001.

_____. Acquiring viewpoint aspect one level at a time. *Institute for Research in Cognitive Science Technical Reports Series*, v. 75, p. 1-20, 1997.

Contribuições do Círculo de Bakhtin para os estudos em Aquisição de Linguagem

(Contributions du Cercle de Bakhtine à des études dans l'Acquisition du Langage)

Rosângela Nogarini Hilário¹

¹Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (UNESP-FCLAr)

ronogarini@yahoo.com.br

Résumé: Cet article vise, d'une part, mettre en perspective la réflexion proposée par le Cercle de Bakhtine et, d'autre part, établir une relation entre ces observations et les études sur le domaine de l'Acquisition du Langage. Les concepts de langue/langage proposés par les auteurs ainsi que la notion de genres discursifs et les commentaires sur l'attribution de significations à la déclaration faite par le rapport entre verbal et extraverbal, dirigèrent notre regard sur les analyses non seulement sur la langue elle-même, mais plutôt, sur les éléments qui composent le discours de l'enfant.

Mots-clè: acquisition du langage; Bakhtine; discours de l'enfant.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo ressaltar a relevância das reflexões propostas pelo Círculo de Bakhtin para as pesquisas em Aquisição de Linguagem, bem como estabelecer uma relação entre essas reflexões e estudos mais especificamente voltados para a área. Os conceitos de língua/linguagem propostos pelos autores, bem como a noção de gêneros do discurso e as considerações sobre a atribuição de significados ao enunciado mediante a relação entre verbal e extraverbal, direcionaram nosso olhar para a análise não apenas do código linguístico em si, mas, juntamente com ele, de todos os elementos que compõem o discurso da criança.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; Bakhtin; discurso infantil.

Introdução

O pesquisador que atua na área de Aquisição de Linguagem busca analisar a fala da criança a fim de compreender/explicitar os processos através dos quais ela apropria-se da língua e da linguagem. A dificuldade dessa tarefa se encontra no fato de a criança produzir enunciados que, à primeira vista, parecem incompletos e desprovidos de significação. A escolha por uma ou outra linha teórica possibilitará ao pesquisador dedicar-se às questões que, para a teoria elencada, são consideradas mais relevantes. Para nós seria, no mínimo, inapropriado analisar a fala infantil tendo como parâmetro um falante ideal, ou a estrutura abstrata da língua, ou, até mesmo, a gramática do adulto. Afinal, a linguagem utilizada pela criança no período de aquisição de linguagem certamente não corresponde àquela produzida pelo adulto. Isso nos leva a alguns questionamentos: é possível explicitar o que a criança realmente sabe sobre a língua considerando apenas os conhecimentos gramaticais que possui, sendo que estes nem sempre se apresentam nas produções da criança do mesmo modo que na fala adulta? É possível separar os enunciados produzidos pelas crianças do fluxo da comunicação no qual eles se inserem sem interferir em sua significação? Enfim, o fato de a criança pequena utilizar a linguagem adequadamente, ainda que a "língua" utilizada por ela não seja considerada igualmente adequada, não deveria ser levado em consideração na análise dos enunciados infantis?

Tendo em vista esses questionamentos, acreditamos que uma concepção de língua/linguagem que considere a adequação da fala infantil aos processos comunicativos em que atua ainda precocemente (e, muitas vezes, antes mesmo de que seu discurso seja enquadrado como tal) seja fundamental para a análise dos enunciados produzidos pela criança. Nesse sentido, o conjunto da reflexão bakhtiniana em muito poderá contribuir para um olhar mais apurado em relação a essa fala. Explicitaremos aqui alguns pontos que consideramos relevantes, estabelecendo relações com os pressupostos de Bruner (2004), Vygotsky (2005, 2007) e François (2006), autores que se dedicaram mais especificamente aos estudos em Aquisição de Linguagem. Em seguida, propomos a análise de parte de um *corpus* longitudinal por nós coletado.

Concepções de língua/linguagem para o Círculo de Bakhtin e intersecções com os estudos em Aquisição de Linguagem

Bakhtin/Voloshinov (1992) concebem a língua enquanto veículo de significações ideológicas e constituída histórica e socialmente. Sendo fundamentalmente dialógica, ela não pode ser entendida fora do fluxo da comunicação verbal, como produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente dentro da corrente comunicativa. A enunciação é, portanto, parte de um diálogo, e a compreensão plena de qualquer discurso pressupõe uma atitude responsiva, caracterizando assim um processo de comunicação ininterrupto. Todo enunciado é reposta a outro enunciado e a todos que o sucederão. A fala (o discurso) não é tida como individual e inédita, mas como apropriação, reformulação e reiteração da fala do outro. Há um jogo de vozes sociais que repercutem na enunciação e no significado, que também é construído socialmente.

Para esses autores não existe atividade mental sem expressão semiótica. Assim, tanto o conteúdo a ser expresso quanto sua objetivação externa são constituídos por signos, que emergem no processo de interação entre a consciência individual e uma outra. A interação verbal permite não apenas socializar, mas aperfeiçoar, diferenciar e aprimorar qualquer conteúdo ideológico. Os signos não são unívocos (monossêmicos); só podem ser compreendidos em sua natureza plurívoca (multissêmica). As significações não estão no signo em si, mas são construídas histórica e socialmente, sendo marcadas pelos grupos humanos e seus interesses sociais. Os sistemas ideológicos constituídos se expressam através de palavras, não havendo, portanto, enunciados neutros.

A palavra, para o Círculo de Bakhtin, é o “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 36) e serve a todos os campos de criação ideológica — ao contrário dos demais sistemas de signos, que são restritos. Porém, nenhum dos signos ideológicos específicos pode ser inteiramente substituído pela palavra. “A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 38).

Além da linguagem verbal (conteúdo linguístico, estruturas morfológicas, sintáticas, entonação etc.), os fatores extraverbais (sígnicos e não sígnicos) são considerados fundamentais para que se estabeleça a relação entre o “tema” e a “significação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992).¹ O componente extraverbal se

¹ A respeito da distinção entre “sentido” e “significado” (ou “tema” e “significação”) em Bakhtin, sugerimos a consulta ao texto de Ponzio (2009).

integra ao enunciado como parte constitutiva de sua significação, como nos mostra o trecho abaixo:

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p. 5)

É importante ressaltar que, para Bakhtin/Voloshinov (1981), a entonação² está localizada na fronteira entre o verbal e o não-verbal, pois estabelece estreita relação entre a palavra e a situação “viva” de enunciação. A entonação, articulada ao contexto extraverbal — “[...] 1) o horizonte espacial comum dos interlocutores [...], 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e 3) sua avaliação comum dessa situação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1981, p. 5) — preenche um vazio semântico deixado pela análise estritamente linguística. Os elementos que são compartilhados pelos falantes, i.e., que são por eles presumidos, são partes constitutivas essenciais de qualquer estrutura de significação, e é a partir do que é presumido pelos falantes que a entonação pode ser compreendida. Para esses autores uma análise estritamente linguística de qualquer enunciado verbal, por mais exaustivas que sejam as definições fonéticas, morfológicas e semânticas da palavra, não garantirá o entendimento do sentido total do enunciado. Sendo assim, qualquer discurso verbal se funde indissolúvelmente a um evento na vida, garantindo a unidade da significação.

As características do discurso em geral explicitadas pelos autores que compõem o Círculo de Bakhtin podem ser observadas na fala da criança. Questões discursivas permeiam não apenas a fala da criança, mas a de qualquer sujeito em qualquer língua. O dado extraverbal possibilita que o enunciado seja inteligível para as pessoas nele envolvidas. Os falantes de uma dada língua não compartilham apenas o conhecimento do sistema linguístico, mas um julgamento de valor (ou uma avaliação social) condicionado pela existência de dada comunidade. A aquisição de linguagem, obviamente, não se dá de forma isolada, sem a interferência desses aspectos. Quando uma criança se vê inserida no mundo da linguagem, sua fala está permeada por contextos, rotinas e julgamentos de valores embutidos nos modos de dizer. Todos esses fatores devem ser levados em consideração na análise do discurso infantil, pois compõem, juntamente com os fatos linguísticos, a significação dos enunciados.

Podemos inferir, a partir das reflexões desses autores, que a aquisição da língua materna pela criança não é um processo passivo, através do qual o indivíduo recebe a língua pronta para ser usada, mas um processo ativo, uma imersão do sujeito na corrente comunicativa, lugar onde ocorre o primeiro despertar da consciência. A formação da consciência se dá à medida que a criança é inserida nesse mundo semiótico constituído pela linguagem, enquanto se integra progressivamente na comunicação verbal. Dessa forma, a aquisição da língua materna, além de instrumentalizar a criança para a atuação em situações

² Bakhtin e os demais autores do Círculo não trazem uma distinção explícita entre os fenômenos prosódicos que, segundo Cagliari e Massini-Cagliari (2001, p. 68), são “[...] a entoação, a tessitura, o ritmo, a concatenação e a qualidade de voz”. Esses dois autores ressaltam, ainda, que um elemento prosódico não pode ser estudado isolado dos demais. Neste artigo fazemos referência à entonação e à qualidade de voz (ou tom de voz), sem, no entanto, nos atermos às especificidades de cada um desses termos, referindo-nos tão somente a eles como elementos prosódicos da língua.

comunicativas, tem papel primordial na formação do sujeito e de sua consciência social. Nesse sentido, sua subjetividade será constituída a partir da interação com os outros indivíduos por meio da linguagem.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nesse corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 108)

De acordo com Vygotsky (2005, 2007) e Bruner (2004), a interação desempenha papel fundamental no processo de aquisição de linguagem, assim como para o Círculo de Bakhtin no que diz respeito às relações dialógicas. Vygotsky ressaltou o uso da linguagem como uma das condições mais importantes para o desenvolvimento da consciência na criança, designada por ele como *estruturas (ou funções) psicológicas superiores* (VYGOTSKY, 2007, p. 9). A apreensão do mundo se dá principalmente através da linguagem e a fala se torna parte essencial do desenvolvimento cognitivo da criança. Com isso, mudanças qualitativas são observadas na relação entre a fala e as demais funções, como a percepção, atenção e memória. “O sistema de signos reestrutura a totalidade do processo psicológico [...]” (VYGOTSKY, 2007, p. 9) e constitui-se como um meio de intervenção e instrumento de interação com a realidade. Esse mesmo sistema reestrutura a totalidade do processo psicológico da criança, reorganiza o campo visual-espacial e cria um campo temporal quase tão perceptivo quanto o primeiro (VYGOTSKY, 2007, p. 27-28). Na teoria vygotskyana a aprendizagem se dá em dois níveis: o primeiro, designado Zona de Desenvolvimento Real, diz respeito ao que o indivíduo efetivamente sabe; o segundo, denominado Zona de Desenvolvimento Proximal, se refere aos conhecimentos que, a partir da ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente, a criança é capaz de explicitar.

Assim como nos processos de aprendizagem em geral, a função comunicativa da linguagem torna evidente a necessidade de uma “parceria enunciativa” entre criança e adulto no processo de aquisição da linguagem.

Para Bruner, a atuação do adulto oferece um suporte à aquisição da linguagem (*Language Acquisition Support System – LASS*) (2004, p. 15), estruturando a entrada da criança na linguagem através da interação. Os jogos, as brincadeiras, as situações de faz-de-conta, através de seus formatos convencionalizados, condicionam o LASS, chamando à ação diversos processos psicológicos e linguísticos que se generalizam e garantem a estruturação funcional da comunicação inicial da criança. Os jogos da infância são a primeira oportunidade para o uso sistemático da linguagem da criança com o adulto, sendo constitutivos e contidos em si mesmos, com objetivos formulados concretamente, completamente convencionais, cujos formatos podem ser concebidos possuindo uma “estrutura profunda” e um conjunto de regras de realização através das quais a superfície do jogo é gerida. Possibilitam ainda a atribuição de papéis alternados, que são intercambiáveis entre adulto e criança.

Esses “formatos” a que Bruner se refere nos remetem ao conceito de gênero discursivo proposto por Bakhtin (2006). Para o autor, os gêneros do discurso organizam nossa fala tanto quanto as formas gramaticais o fazem. “[...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados...” (BAKHTIN, 2006, p. 283), e isso não acontece através de frases, orações ou palavras isoladas. Até mesmo as intenções comunicativas mais despreziosas são determinadas por formas de gênero, sejam elas mais rígidas ou mais flexíveis.

A capacidade de escolha do gênero discursivo que mais se adéque às necessidades comunicativas do falante não é uma habilidade apenas do adulto. Diversos autores têm proposto análises interessantes acerca do tema. Delamotte-Legrand (2008) se propôs a investigar os jogos de linguagem e as confidências infantis como gêneros bastante utilizados no espaço discursivo por crianças pequenas. Os estudos de Del Ré (2006) demonstram de maneira interessante como os textos humorísticos podem ser observados na linguagem da criança. Belintane e Lima (2008) ressaltam também a presença de contos, cantigas e jogos de linguagem no discurso infantil, chamando-nos a atenção para a polifonia presente nos textos orais na infância. Enfim, adentrar no universo da linguagem é também lançar-se (e ser lançado) no fluxo da comunicação, e esta mantém um vínculo estreito com os gêneros.

Faïta (1997), em concordância com Bakhtin (2006), pontua:

[...] Certamente o locutor, que é cada um de nós, recebe em partilha as formas prescritivas da língua comum, ele não as cria para o seu uso particular, assim como não cria livremente os gêneros do discurso, “formas não menos prescritivas do enunciado”, cujo valor normativo exerce uma pressão evidente, sobre a criatividade da linguagem, embora autorizando o livre jogo dessa criatividade, pela normatividade específica [...] (p. 170-171).

Para esse autor o domínio dos gêneros está na percepção da relação entre as normas e restrições, que regem as formas do discurso, e a individualidade, que permite estabelecer relações entre o uso da linguagem e o campo no qual ela está inserida. “A normatividade se exprime nas combinações que o enunciado realiza, enquanto sua individualidade resulta da livre concepção, pelo locutor, de seu projeto discursivo” (FAÏTA, 1997, p. 171).

François (2006) reforça esse fato também no período de aquisição da língua materna, ao dizer que

[...] algumas crianças vão retomar antes os modelos entoativos; outras, as palavras; outras, ainda, inventarão suas próprias palavras; vai acontecer o mesmo com as maneiras de significar. Tal fato nos distancia da consideração apenas de uma língua composta de palavras e regras, negligenciando as maneiras de retomá-las. Na verdade, a língua, objeto teórico fictício, não se pode separar do estilo, como modo de retomá-la, tanto nos enunciados como nas formas de recepção. (FRANÇOIS, 2006, p. 193)

A significação, segundo Bakhtin/Voloshinov, não pode ser apreendida a partir de uma palavra isolada, fora da enunciação. “[...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 132).

Enfim, entendemos que esses pressupostos podem direcionar o olhar dos estudiosos da língua(gem) também na área de Aquisição da Linguagem. São eles que norteiam a análise que propomos a seguir.

A construção do significado nos enunciados infantis: análise dos dados

Através da análise aqui proposta, pretendemos mostrar como a construção do significado é feita pela criança a partir do contexto enunciativo e da fala do outro. Os dados transcritos³ a seguir fazem parte de um *corpus* longitudinal, cuja coleta (gravações em vídeo) foi feita pela pesquisadora em ambiente familiar, com uma criança (A.) no período dos 23 aos 32 meses. Para esta explanação, no entanto, consideraremos apenas a segunda e terceira sessões,⁴ em quatro excertos.

(1) Cena 1

@Age of CHI: 2;0.17
@Location: Casa de A.
@Situation: A., a mãe e a irmã brincam com uma boneca no quintal.
*MOT: pergunta p(r)a táta@m como ela chama .
*CHI: chama # lobo manche@c [: lobo mau] .
*SIS: 0 [=! ri] .
*MOT: é o [/] é o lobo mau ?
*CHI: é .
*MOT: tem cara de lobo mau ?
*CHI: cala [: cara] .
*MOT: tem ?
*MOT: cadê o dentão ?
*CHI: 0 .
%act: mostra os dentes para a mãe
*MOT: 0 .
%act: imita CHI e ri
*OBS: 0 [=! ri] .
*MOT: e aqui cadê o dentão do lobo mau ?
%act: aponta para a boneca
*CHI: num tem .
*MOT: é porque num é o lobo mau .
*CHI: não ?
*MOT: não .
*CHI: é dentão lobo mau # é dentão .
*CHI: 0 .
%act: olha para o portão e corre para perto da mãe
*MOT: onde [/] onde tem lobo mau ?
*CHI: num sei .
*CHI: tem a histolinha [: historinha] .
*MOT: na historinha né .

Esta cena introduz uma palavra que se repetirá muitas vezes na fala de A.: a palavra *lobo*. Veremos que essa palavra está constantemente ligada a outras palavras no aumentativo ou a uma prosódia diferenciada. A utilização de palavras no diminutivo e no aumentativo pelos interlocutores carrega consigo grande parte da significação dos enunciados nos excertos aqui selecionados. Essas palavras emergem, a princípio, por uma história que, como a própria mãe ressalta durante a filmagem da cena transcrita a seguir, já havia sido contada por ela inúmeras vezes.

³ A transcrição dos dados foi feita de acordo com as normas do formato CHAT, utilizado pelo programa CLAN, do sistema CHILDES. Em anexo consta um quadro com os símbolos utilizados nesta transcrição.

⁴ Nestas sessões estão presentes A. (*CHI), a mãe (*MOT), a irmã (*SIS) e a observadora (*OBS).

(2) Cena 2

@Age of CHI: 2;0.17
@Location: Casa da A.
@Situation: A., a mãe e a irmã estão no quintal. A mãe pega um livro com figuras para contar a história da Chapeuzinho Vermelho.
*CHI: (che)go(u) o lobo mau .
*CHI: chego(u) o lobo mau .
*OBS: ah@i .
*CHI: chego(u) <o lobo mau> [>] .
*OBS: <Miguel tem> [<] um desse também .
*CHI: chego(u) o lobo mau .
*CHI: chego(u) +...
*MOT: vamo(s) <conta(r) historinha> [>] ?
%act: senta na cadeira com o livro nas mãos
*OBS: <chego(u) o lobo> [<] mau ?
*CHI: 0 .
%act: olha para o livro .
*OBS: 0 [=! ri] .
*MOT: <olha> [?] como ela gosta do lobo mau !
*MOT: era uma vez uma +...
*CHI: uma +...
*MOT: quem é essa ?
*CHI: <num sabo> [?] .
*MOT: menina !
*CHI: menina ?
*MOT: que ganhou de +...
*CHI: p(r)esente !
*MOT: um +...
*CHI: um +...
*MOT: chapeuzinho vermelho .
*CHI: vermelho .
*MOT: que(r) fazer xixi ?
*CHI: não .
*MOT: desde então os seus # amiigos +...
*CHI: <amigos> [?] +...
*MOT: passaram a chamá-la de +...
*CHI: de ?
*MOT: quem é ?
*CHI: num sei .
*MOT: chapeuzinho vermelho !
*CHI: <vermelho> [?] .
*MOT: um dia sua mã:e a mandou à +...
*CHI: a # a +/ .
*MOT: que que é isso ?
*CHI: num sei !
*CHI: 0 [=! olha para CHI reprovando-a] .
*CHI: casa .
*MOT: da +...
*CHI: da # vovó !
*MOT: que morava sozinha no +...
*CHI: no # no +...
*SIS: bosque .
*CHI: bosque@c [: bosque] .
*MOT: para levar uma cesta com um +...
*CHI: bolo !

*MOT: 0 .
 %act: vira a página do livro
 *MOT: chapeuzinho vermelho andava pelo +...
 *CHI: pelo ?
 *MOT: que é isso ?
 *CHI: que é isso ?
 *SIS: bosque .
 *CHI: <bosque> [?] .
 *MOT: quando apareceu o +...
 *CHI: o ?
 *CHI: lobo mau .
 *MOT: lobo mau .
 *MOT: o que tem nessa +...
 *CHI: 0 [=! olha para a mãe] .
 *MOT: cesta [=! sussurra] .
 *MOT: fala alto cesta !
 *OBS: 0 [=! ri] .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *MOT: o que tem nessa cesta ?
 *CHI: p(r)esente !
 *MOT: perguntou ele .
 *MOT: um +...
 *CHI: um bolo !
 *MOT: para minha querida +...
 *CHI: avovozinha !
 *MOT: sua +...
 *CHI: xx # o lobo +/.
 *MOT: não # <sua> [>] +...
 *CHI: <não> [<] ?
 *CHI: su:a vovozinha !
 *MOT: ficaria feliz se levasse +...
 *CHI: xx +...
 *MOT: flores !
 *CHI: f(l)ores !
 *MOT: disse o +...
 *CHI: lobo mau !
 %com: com voz mais grave
 [...]

*MOT: o lobo mau entrou na +...
 *CHI: na # yy +...
 *MOT: casa .
 *CHI: casa .
 *MOT: e a +...
 *CHI: a ?
 *SIS: e a +...
 *CHI: a +...
 *MOT: olha aqui # que desenho é esse ?
 *CHI: <o vovô> [?] !
 *MOT: a vovó se escondeu no +...
 *CHI: no ?
 *SIS: armário .
 *CHI: armário [=! sussurra] .
 *CHI: <é porta> [?] .
 *MOT: o(lha) a porta # da casa .
 *MOT: depois +...
 *CHI: tum@o tum@o !

*MOT: o +...
 *CHI: so(u) lobo mau !
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *CHI: so(u) lobo mau !
 *MOT: vim come(r) você !
 %com: com voz mais grave
 *MOT: [=! ri] é assim ?
 *CHI: é .
 *SIS: 0 [=! ri] .
 *CHI: lobo mau .

A leitura, embora feita pela mãe, conta com a intervenção constante de A., que é incentivada a participar da narrativa completando os enunciados com as palavras que a mãe omite. Mãe e criança, portanto, compartilham o conhecimento das “regras” que caracterizam essa espécie de jogo linguístico que muito nos lembra os jogos citados por Bruner (2004) em suas pesquisas. Há, portanto, um “formato” já conhecido pelos interlocutores no diálogo, especificamente realizado na narrativa literária lida pela mãe. A estabilidade dos enunciados, observada nesse gênero discursivo, permite que a criança entre no jogo proposto pelo interlocutor. Por esse motivo, A. supostamente saberia as palavras que se “encaixariam” na narrativa, sendo que muitas delas são primeiramente ditas pela mãe para então serem repetidas pela criança. Os termos no diminutivo aparecem agora na narrativa com os nomes das personagens do texto (*Chapeuzinho Vermelho* e *avovozinha* – forma utilizada por A.). Durante a leitura, a palavra *lobo*, assim como os enunciados que sugerem a fala da personagem, são acompanhados por uma prosódia diferenciada tanto na fala de A. quanto na fala da mãe.

Na sessão seguinte, gravada aproximadamente um mês após a primeira, as palavras no diminutivo e no aumentativo são introduzidas pela mãe. Vejamos:

(3) Cena 3

@Age of CHI: 2;1.16
 @Location: Casa da A.
 @Situation: A. está vendo DVDs na sala da casa enquanto conversa com a mãe.
 *CHI: 0 .
 %act: CHI olha a capa de um dvd
 *MOT: A. (es)tá com o nariz entupido ?
 *CHI: não .
 *OBS: não (>) .
 *MOT: <(es)tá respirando> (<) +...
 *MOT: não .
 *OBS: não .
 *MOT: (es)tá respirando deixa eu ver ?
 *CHI: 0 .
 %act: tenta puxar o ar pelo nariz
 *CHI: 0 .
 %act: engatinha até a mãe
 *MOT: viro(u) bebê:: +...
 *MOT: bebê ainda é né@d viro(u) bebezinho +...
 *MOT: hum@i cunhé@o # cunhé@o .
 *CHI: 0 .
 %act: levanta e olha para a mãe
 *MOT: (vo)cê brinco(u) com o bebezinho ontem à noite ?
 *CHI: <brin^quei> [=! sussurrando] .

*MOT: brinco(u) ?
 *CHI: yy .
 %act: abraça a mãe
 *MOT: jogo(u) futebol # com [/] com o bebezão e brinco(u) com o bebezinho ?
 *CHI: é bebezinho .
 *MOT: bebezinho bonitinho não é ?
 *CHI: yy .
 *MOT: 0 .
 %act: a mãe beija a criança
 *CHI: bebezinho ?
 *MOT: (vo)cê viu o bebezinho no andador ?
 *MOT: ele num@d sabe anda(r) ainda .
 *CHI: não ?
 *MOT: não ## ele anda no carrinho .
 *CHI: carrinho +...
 *MOT: uhum@i .
 *CHI: carrinho ?
 *MOT: carrinho .
 *CHI: yy .
 %act: a criança segura nas mãos da mãe e encosta a cabeça no chão

Primeiramente a mãe utiliza palavras no diminutivo para distinguir A. (uma criança pequena, a quem ela chama de *bebê*) do *bebezinho* com quem ela havia brincado na noite anterior. Associados à palavra *bebezinho* estão também o adjetivo *bonitinho* e o substantivo *carrinho*, ambos no diminutivo.

Há uma relação bastante evidente entre a distinção que a mãe faz ao utilizar as palavras em diferentes graus e a distinção que a criança faz ao utilizar também esse recurso linguístico na mesma sessão, minutos mais tarde.

(4) Cena 4

@Age of CHI: 2;1.16
 @Location: Casa da A.
 @Situation: A. está brincando com a mãe na sala e na cozinha da casa.
 *CHI: 0 .
 %act: coça o olho e se dirige até o armário
 *MOT: 0 [=! ri] .
 *CHI: 0 .
 %act: bate na porta do armário
 *MOT: quem tá aí ?
 *CHI: <o> [/] o lobinho .
 *MOT: o lobinho .
 *CHI: 0 .
 %act: olha para o armário e depois bate na porta
 *MOT: fala oi lobinho .
 *CHI: oi lobinho ### .
 %act: bate novamente no armário
 *MOT: sai de dentro do armário .
 *CHI: saiu .
 %act: ainda batendo no armário
 *MOT: 0 [=! ri] .
 *CHI: xxx .
 %act: bate no armário, abre e fecha a porta, bate novamente
 *MOT: conversa com o lobo .
 *CHI: ### não é lobo .

%act: continua batendo no armário
 *MOT: não ?
 *CHI: é lobinho # <oi lobinho> [>] .
 *OBS: <0 [=! ri]> [<] .
 *MOT: <lobinho [?]> [<] .
 %act: a criança continua batendo no armário
 *MOT: o lobinho é:: melhor do que o lobo # mais bonzinho ?
 *CHI: <o lobo tem pelã:o> [=! com voz grave] ## pelão que [///] tem o lobinho tem pelão
 [=! balançando a cabeça negativamente e em entonação descendente] .
 *MOT: o lobinho não tem pelão ?
 *CHI: 0 .
 %act: abre a porta do armário, olha para dentro e depois fecha
 *MOT: o lobo é feio ?
 *CHI: é .
 *MOT: e o lobinho ?
 *CHI: o lobinho # é: # bon:zinho .
 *MOT: ah@i o lobinho é bonzin:ho .
 *CHI: 0 .
 %act: caminha até a mãe
 *MOT: quem mora no armário o lobo ou o lobinho ?
 *CHI: lobinho .
 *MOT: o bonzinho ?
 *CHI: é .

No início da cena a criança procura chamar a atenção batendo no armário e quando a mãe questiona “quem está lá dentro”, A. responde que é o *lobinho*. O acréscimo do morfema de grau a esse item lexical tantas vezes repetido por A. não parece causar na mãe o mesmo efeito que causa na criança. Sendo assim, quando a mãe sugere uma conversa com o *lobo* que está dentro do armário, A. ressalta a diferenciação que faz através do uso do diminutivo, contrapondo as palavras *lobo* e *lobinho*. O uso distinto dessas duas palavras nos enunciados da criança em muito se aproxima da distinção que a mãe havia feito entre os significados de *bebê* e *bebezinho* no início da sessão. Ao fazermos essa observação não estamos defendendo que haja, simplesmente, uma relação de causa e efeito entre os enunciados da mãe e da criança. No entanto, as situações flagradas durante as filmagens, ao lado de outras que não foram presenciadas por nós, mas certamente fazem parte da experiência linguística e discursiva da criança, contribuíram para a atribuição de novos significados às palavras de A..

Sendo assim, o *lobinho*, à semelhança do *bebezinho* para quem eram dispensados cuidados especiais, não amedrontava a criança como o *lobo*, sobre quem A. fala com voz grave e caracteriza com o adjetivo no aumentativo. A criança concorda que o *lobinho* esteja no armário, o chama e o cumprimenta, mas não faz o mesmo quando o *lobo* é citado. A mãe demonstra compreender isso ao questionar se “o lobinho é melhor do que o lobo, mais bonzinho”. Essa constatação da mãe é, logo em seguida, confirmada pela criança.

O adjetivo que caracteriza o *lobo* é utilizado no aumentativo, demonstrando ainda mais essa diferenciação feita pela criança. O material extraverbal (descrito ao final do enunciado) e a entonação e a qualidade de voz de A. no momento da fala fazem com que a mãe compreenda a significação por ela atribuída, ainda que o enunciado pareça mal formulado.

- (5) *CHI: <o lobo tem pelã:o> [=! com voz grave] ## pelão que [///] tem o lobinho tem pelão
[=! balançando a cabeça negativamente e em entonação descendente].
*MOT: o lobinho não tem pelão ?

A qualidade de voz diferenciada, especificamente para a pronúncia da palavra *lobo*, neste caso, não está diretamente relacionada ao “diálogo do cotidiano”, mas a outro gênero discursivo (a narrativa diversas vezes lida pela mãe). A criança incorpora essa característica ao diálogo e, juntamente com o uso de outras formas linguísticas, esse recurso acaba tendo um papel importante para a compreensão dos significados atribuídos por A. às palavras de seu discurso.

Embora as palavras no diminutivo sejam consideradas por alguns autores como “formas básicas usadas pela criança” (SCLIAR-CABRAL, 1976, p. 33, em concordância com Brown, 1973), vemos aqui que a utilização dos morfemas de grau enquanto recurso linguístico exerce função importante na construção do significado dentro do discurso. Podemos dizer que na fala de A. essa significação está intimamente ligada à enunciação e ao tema da enunciação, como nos apontam Bakhtin/Voloshinov (1992).

As palavras de A. não foram, obviamente, retiradas do dicionário ou de uma gramática, mas dos lábios do outro - como lembra Faraco (2009, p. 84) sobre as palavras do próprio Bakhtin. A significação foi construída tanto pela mãe quanto pela criança de forma compartilhada no processo de interação e comunicação. Por esse motivo a interação se constitui como elemento fundamental para a aquisição da linguagem. É através da fala do outro, situada em um contexto social e cultural, além de linguístico, que a criança e o seu interlocutor atribuem significado ao discurso.

Conclusão

Buscamos, assim, ressaltar a importância da obra de Bakhtin (e dos demais autores que compunham o Círculo de Bakhtin e com ele compartilhavam a autoria dos textos) para os estudos em Aquisição de Linguagem, relacionando os conceitos de língua/linguagem por eles(s) propostos com estudos da área. Buscamos também aplicar esses conceitos, melhor explicitados ao longo do texto, na análise do *corpus*, identificando a interação entre os sujeitos do discurso como elemento fundamental para a atribuição de significados àquilo que se enuncia.

A construção do significado ocorre de forma compartilhada e negociada durante os processos de interação e comunicação entre a criança e seu interlocutor (a mãe, nos casos analisados). A análise discursiva da fala da criança, buscando nos enunciados a significação para além das formas linguísticas em si e considerando o contexto da enunciação, o material extraverbal e a relação entre a fala do adulto e a da criança, permite ao pesquisador verificar a adequação do discurso infantil ao fluxo da comunicação verbal, bem como os mecanismos utilizados pela criança na construção deste discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 261-306.

- BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Le discours dans la vie et le discours dans la poésie. Contribution à une poétique sociologique. In: TODOROV, T. (Org.) *Mikhail Bakhtine, Le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1981. p. 181-216. (Tradução para o português de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático).
- BELINTANE, C.; LIMA, S. O. A polifonia dos textos orais na infância e as matizes languageiras da leitura. In: DEL RÉ, A., FERNANDES, S. D. (Orgs.) *A linguagem da criança: sentido corpo e discurso*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008. p. 117-134. (Série Trilhas Linguísticas v. 15).
- BROWN, R. *A first language; the early stages*. Cambridge: Harvard University Press, 1973.
- BRUNER, J. *Comment les enfants apprennent à parler*. Paris: Retz, 2004.
- CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. In: CASTRO, I.; I. DUARTE (Orgs.) *Razões e Emoção*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2001. p. 67-85.
- DELAMOTTE-LEGRAND, R. Dans les interstices du dialogue: jeux de langage et confidences enfantines. In: DELAMOTTE-LEGRAND, R.; HUDELLOT, C.; ORVIG, A. S. (Eds.) *Dialogues, mouvements discursifs, significations*. Paris: E.M.E., 2008. p. 187-190.
- DEL RÉ, A. A pesquisa em Aquisição da Linguagem: teoria e prática. In: _____. (Org.) *Aquisição de Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 13-44.
- FAÏTA, D. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 159-170.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. In: DEL RÉ, A. (Org.) *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006. p.183-200.
- PONZIO, A. Signo e sentido em Bakhtin. In: _____. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 89-100.
- SCLIAR-CABRAL, L. *A explanação linguística em gramáticas emergentes*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.
- VYGOTSKY, L. *Pensamento e linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO

Quadro 1. Símbolos utilizados para transcrição

@c	Palavra inventada pela criança
@m	<i>Motherese</i>
@o	Onomatopeia
@i	Interjeição
<>[>] [<]	Sobreposição da fala dos participantes
xx xxx	Palavra ou enunciado ininteligível
yy yyy	Palavra ou enunciado não transcrito ortograficamente
[?]	Referência incerta
[=!]	Evento para-linguístico
[/]	Repetição sem correção
[//]	Repetição com correção
[///]	Repetição com reformulação
+...	Enunciado suspenso
+/	Interrupção por outro participante
+//	Interrupção pelo próprio falante
# ## ###	Pausas
()	Elisão
:	Alongamento
^	Pausa entre as sílabas
%act	Linha de descrição da ação/atividade do participante
%com	Linha de comentário do transcritor

A escrita de caso na clínica de linguagem

(The writing of the clinical case at a language clinic)

Silvana Perottino¹

¹Departamento de Estudos Linguísticos e Literários –
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

silvana-perotino@uol.com.br

Abstract: The aim of this paper is to discuss to what extent the writing of the clinical case can truly reveal a therapeutic process which the clinician/investigator, more precisely his/her theoretical knowledge, can change. The report of speech therapy intervention with a boy aged three to seven years old gave rise to a reflection on the clinician's interpretation issue. The latter, being submitted to the language functioning laws, appoints intentions and gives sense to the child's manifestations. In this way, the clinician's theoretical knowledge can be attached to two perspectives: one in language acquisition, interactionism, and the other in language clinic. They are the ones that allow for a confrontation to those that look for hints of knowledge in language categories or in communicative functions in child's speech/gestures.

Keywords: language acquisition; language clinic; speech pathology; interpretation; clinical case.

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir em que medida um relato de caso pode dar visibilidade a um processo terapêutico no qual o clínico/investigador, precisamente o seu saber teórico, vem a mudar. O relato do acompanhamento fonoaudiológico de um menino dos três aos sete anos de idade suscitou uma reflexão sobre a questão da interpretação do clínico. Este último, por se encontrar submetido às leis de funcionamento da linguagem, atribuiu intenções e sentido às manifestações da criança. Nesse sentido, o corpo teórico do clínico pôde ser considerado vinculado a duas perspectivas, uma em aquisição da linguagem, o interacionismo, e outra na clínica de linguagem. São elas que permitem uma contraposição àquelas que procuram indícios do conhecimento de categorias da língua ou de funções comunicativas na fala/gesto da criança.

Palavras-chave: aquisição da linguagem; clínica de linguagem; atrasos de linguagem; interpretação; escrita de caso.

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é aprofundar uma reflexão sobre a escrita de caso na clínica de linguagem, já iniciada em minha tese de doutorado, *Sob a condição de não-falar de uma criança: a escrita de caso JM*, defendida no final do ano de 2009.¹ Desde a introdução do respectivo trabalho, procurei discutir as bases teóricas que sustentavam o atendimento fonoaudiológico do menino JM, iniciado quando ele tinha um pouco mais de três anos de idade. Naquele momento, circulava por textos da Neurolinguística Discursiva, principalmente o livro *Diário de Narciso: discurso e afasia*, de Maria Irma Hadler Coudry, publicado em 1988. Na clínica fonoaudiológica propriamente dita, as minhas referências eram o livro *A linguagem como processo terapêutico*, de Regina M. Freire, publicado em 1994, e o artigo “O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro”, de Lúcia Arantes, do mesmo ano.

¹ Tese de doutoramento defendida no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, na área de Linguística.

Nesse trabalho fiz menção também a outras leituras que começaram a fazer parte do referencial teórico² seguido por mim em um momento posterior, justamente quando me debrucei sobre as transcrições das sessões e as minhas anotações na escrita do caso JM. Essas leituras estavam circunscritas a textos do Interacionismo³ e da Clínica de Linguagem.⁴ Importante ressaltar a ligação dessas propostas com os pressupostos da Linguística Científica, particularmente os que se referem à concepção saussuriana da ordem própria da língua (SAUSSURE, 2006 [1916], p. 31). Nessas duas abordagens – uma em aquisição da linguagem e outra que diz respeito à clínica da fala sintomática – também se faz presente a Psicanálise, na medida em que, por meio dela, é possível reconhecer a inseparabilidade entre a aquisição da linguagem e a estruturação subjetiva. Parte-se da evidência de que o corpo (da criança) vem capturado pela linguagem, por isso afetado pela fala do outro/Outro – tesouro de significantes –, a Língua, integrante do simbólico, da Lei. A criança é considerada como um corpo pulsional que, para se tornar falante, depende da interpretação desse outro (DE LEMOS, 2002).

O processo terapêutico de JM ocorreu durante quatro anos (dos três aos sete anos), entre os anos de 1995 e 1998. Do começo ao fim desse processo, fiz anotações relativas às produções da criança e ao efeito destas em mim. Era uma forma de sinalizar as mudanças na fala da criança ou, então, registrar os segmentos que tomavam a forma de enigmas que, embora na sessão fossem introduzidos por mim em textos constituídos durante o nosso diálogo, não deixavam de evidenciar a sua opacidade.

Relatava também o que os pais diziam a respeito da criança, as conversas que tive com colegas de profissão sobre esse atendimento, assim como as decisões tomadas ou aquelas pretendidas e, além disso, os encaminhamentos realizados a outros profissionais e às instituições de educação especial. Fiz na época algumas gravações em áudio e vídeo com o intuito de transcrever as falas e os gestos ocorridos durante as sessões.⁵

² Em 2006, comecei a participar do Grupo de Pesquisa em Aquisição da Linguagem/GPAL, vinculado ao Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Fausta Cahayba Pereira de Castro. O grupo congrega diversos pesquisadores cujos temas de interesse estão relacionados ao estudo de *corpora* e à discussão das questões teórico-metodológicas que afetam o tema da aquisição da linguagem: noção de desenvolvimento, língua materna, a fala da criança e sua escrita inicial, bem como a patologia.

³ O interacionismo a que estou fazendo referência iniciou-se com a criação, em 1976, do Projeto de Aquisição da Linguagem no Departamento de Linguística do IEL/UNICAMP. Ele foi coordenado por Cláudia de Lemos e dele participaram também as pesquisadoras Ester M. Scarpa, Maria Cecília Perroni, Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attié Figueira. Diversas teses e artigos foram e continuam a ser publicados valendo-se de um acervo formado por gravações semanais em áudio realizadas com oito crianças durante o período em que elas tinham entre 1 e 5 anos de idade. As gravações ocorreram em situações rotineiras de interação entre adulto e criança e os diários realizados pelos pais, nos quais estão registrados os enunciados das crianças e o contexto de sua ocorrência, foram também considerados como fontes para o grupo de pesquisa (PEREIRA DE CASTRO; FIGUEIRA, 2006).

⁴ Importante lembrar a diferença que está posta entre a clínica de linguagem e a fonoaudiológica pelos pesquisadores da primeira. Em publicação recente, Lier-De Vitto e Andrade (2008, p. 61) definem clínica de linguagem como: “[...] uma proposta teoricamente orientada pela teorização saussuriana, pela contribuição de Jakobson na articulação língua-fala/ escrita e a de De Lemos, pela suspensão do sujeito epistêmico e enfrentamento da fala da criança”.

⁵ Pretendia transcrever as fitas logo depois de gravá-las, no entanto, isso não ocorreu. Fiz registros, em cada uma delas, daquilo que pude escutar da fala de JM e do que eu acreditava ter produzido efeitos em suas produções a partir do que lhe dizia. Embora não tenha realizado, à época do acompanhamento de JM, uma “leitura teoricamente orientada do material clínico” (LIER-DE VITTO; ARANTES, 1998, apud

Ao voltar-me para o relato do caso JM, anos depois de finalizado o atendimento, surgiram questões sobre a relação entre a língua e a fala (sintomática) apresentada pela criança. Não me parecia suficiente conduzir o relato por meio de uma análise dos dados de diálogo terapeuta-paciente ou apontar quais as melhores estratégias a serem adotadas na terapêutica de crianças com quadro clínico semelhante ao de JM, por levar em consideração o fato de ele ter se tornado um falante da língua. Se assim procedesse, entendo que me vincularia ao ideal de ciência que retira do seu escopo os efeitos de uma relação terapêutica nos sujeitos envolvidos. Encontrava-me na situação de haver sido tocada por um atendimento da clínica, de me deparar com a singularidade de uma fala sintomática de uma criança e, por isso, precisava escrever sobre isso.

Acredito que a escrita ou relato de caso se diferencia dos estudos de caso do campo da medicina, pois não se constrói na/pela doença, não cumprindo, portanto, a função de exemplo em relação a uma entidade nosográfica. A escrita de caso diz respeito ao paciente e ao clínico, desse encontro que resulta em algum tipo de mudança de uma condição prévia, tanto por parte do terapeuta quanto do paciente. Para o primeiro, seria uma mudança na sua condição de sofrimento, e, para o segundo, uma provocação positiva no seu saber fazer clínico. Resulta daí que escrever um caso não pode ser visto como uma necessidade imposta, mas, tomando de empréstimo o que se constitui como um método na clínica psicanalítica, pode-se considerar que essa escrita seria um dos lugares circunscritos da transmissão, tais como ocorre “na produção do analisante no tratamento, na supervisão (controle), no ensino, nas publicações etc...” (LEITE, 2006). Em outros termos, a transmissão faz avançar o saber teórico, o qual passa a ser suspenso diante do encontro com um novo paciente.

Nasio (2001) afirma que o aspecto mais determinante da escrita de caso é o fato de não constituir-se como reflexo do ocorrido, mas uma forma de ficção, justamente por estar relacionado à lembrança de uma experiência terapêutica. Nas reflexões sobre o relato de caso em um artigo de Lier-De Vitto (2004) e na dissertação de Cerqueira (2005), está presente também essa diferença entre fala *in vivo* e efeito *in vivo* (a cena clínica) *versus* a posição da escrita do caso em um momento posterior ao vivido.

Essas são diferenças que dizem respeito à questão do tempo, relacionadas ao material com o qual se deve lidar para essa escrita – a transcrição das sessões, as anotações realizadas após o término das sessões, as discussões com outros profissionais ou supervisões ocorridas –, assim como as atitudes efetivamente tomadas: os manejos clínicos e a direção de tratamento seguida para cada caso. Importante destacar também que na leitura das transcrições reverbera na escuta do terapeuta a fala do paciente e é com ela – com essa densidade significativa – que o clínico lida ao escrever o caso. Para Lier-De Vitto (2004) escrever um caso relaciona-se com a questão de transmissão, o que é distinto de se colocar, então, a serviço da reprodução.

Em sua dissertação de mestrado, a fonoaudióloga Cerqueira (2005) procura produzir o relato de caso de uma criança com diagnóstico de atraso de linguagem atendida por ela. Propõe-se a realizar um “[...] enfrentamento daquilo que há de enigmático no acontecimento clínico [...]” (p. 79). Julga imprescindível que se atente para o enigma da densidade significativa presente na fala da criança, o qual diz respeito também à estruturação subjetiva da criança.

ARANTES; FONSECA, 2008, p. 20), o ato clínico realizado por mim esteve basicamente sustentado por uma escuta para a fala de JM “em cena”.

A pesquisadora também revela situar-se em uma posição, nem sempre tranquila, de dizer do atendimento da criança que havia acompanhado (afetada pelas supervisões realizadas) e de lidar com a transcrição do material clínico (decisão sobre como inserir a fala e o diálogo clínico no relato). Observou também que, nesse material, pôde testemunhar que a escuta da fala da criança não se apagava pela leitura do clínico, o que poderia ser bem diferente na situação em que essa leitura fosse realizada por um investigador alheio ao acompanhamento do caso.

No caso de JM, o que eu pude escutar de sua fala, ver nos seus gestos, na posição de clínica? Nessa relação transferencial, a marca inicial do nosso encontro, o que o capturou, daquilo que eu disse e fiz e que produziu efeitos, foram, certamente, os prolongamentos presentes em determinados segmentos da minha fala e que, julgo, podem ser considerados como os lugares de enlace e de escuta da criança ao outro. O efeito disso sobre mim foi o de continuar a repetir esses enunciados e fragmentos que acabaram levando a introdução de novos significantes. Ao barulho do carro (A:::) incorporou-se o da buzina (Bi:::bi:::) nas brincadeiras com objetos em miniatura, que apareceram tanto na minha fala como na dele. Um carro e, em seguida, um ônibus foram desenhados na lousa e personagens começaram a surgir para dirigi-los ou ocupá-los. Nessas pequenas narrativas realizadas com o uso de objetos ou por meio dos desenhos, os pais de JM foram sendo introduzidos como personagens que desempenhavam papéis determinantes na cena. De história em história, a vida de/em uma família (a dele?) foi sendo (re)construída por meio desses textos constituídos nos nossos diálogos.

O discurso dos pais a respeito de JM

O primeiro contato com os dizeres dos pais sobre JM⁶ foi durante uma entrevista realizada com a mãe, ocorrida em meados do ano de 1995. Ela relatou que a criança parecia ter vontade de falar, de contar o que lhe acontecia na sua rotina, mas, por fim, afirmou que “a gente não entende a sua fala”. Ele frequentava uma creche municipal desde um ano de idade (período em que ela voltou ao trabalho) e uma instituição de educação especial, cujo ingresso havia se dado por volta dos três anos. Destacou que o garoto comunicava o que queria segurando na mão dela e levando-a até um objeto do seu interesse ou, então, apontando na direção em que este se encontrava. Observava que ele não gostava de ficar com outras crianças e que preferia brincar sozinho. Quando chamado pelo seu nome, atendia voltando-se em direção à fonte sonora. Muitas vezes parecia compreender o que era falado, mas ela observou que ele colocava, algumas vezes, as suas mãos sobre as orelhas durante a conversação.

Havia por parte da mãe um reconhecimento de uma insuficiência em termos linguísticos por parte da criança para a qual ela atribuía duas causas possíveis: uma orgânica e outra hereditária. A primeira aparecia quando ela se referia à possibilidade de uma lesão cerebral (ainda que não tivesse sido comprovada por exames de imagem), resultante de uma batida na cabeça sofrida pela criança ao cair de um carrinho de bebê. A segunda hipótese surgia no momento em que relatava os problemas de aprendizagem enfrentados

⁶ Joelson é o nome do menino atendido por mim. Trata-se de um nome fictício, assim como o dos pais e do irmão também o são. No entanto, faço a ressalva para o fato de que essas criações guardam certa relação com os nomes próprios verdadeiros dos sujeitos envolvidos, já que eles foram fundamentais para a hipótese delineada sobre o caso no meu trabalho de tese.

pelo marido quando criança, deixando entrever um componente hereditário do lado paterno como fator explicativo para os problemas do filho.

Já o pai de JM admitiu diferenças de concepções entre ele e a mulher no tocante à educação que deveriam dar ao filho. A mãe, por outro lado, reconhecia irritar-se com certas atitudes repetitivas da criança, como o balanceio do corpo sem razões aparentes para isso, ao mesmo tempo em que deixou claro acreditar que seu filho teria uma profissão bem melhor que a deles, pois a criança se tornaria “dono de uma empresa”.

Não houve por parte dos pais um aprofundamento sobre a implicação deles no sintoma de JM a partir de algumas observações realizadas por mim ao longo do acompanhamento. O meu contato com as psicólogas e o psiquiatra da instituição de educação especial para crianças autistas que ele frequentava também era restrito e não tocava nessas questões. A conversa com a equipe técnica da instituição acabava, invariavelmente, enveredando para o relato das conquistas de JM, tanto em termos de seu aprendizado escolar quanto de progressos no seu relacionamento com as pessoas.

Intuí a respeito da implicação dos pais no sintoma de “não-falar” apresentado por JM, sem, no entanto, dimensionar o alcance da sua significação, já que, à época do atendimento, minha formação no interacionismo e na clínica de linguagem era bastante incipiente. Ainda não estava claro para mim que o fato de “não-falar” da criança deveria ser posto como um enigma para os seus pais, e que disso poderia resultar uma implicação do casal no sintoma, a partir da compreensão da subjetividade como constituída na relação com o Outro.

Em resumo, os encontros com os pais, na verdade com a mãe, já que era ela quem o trazia para os atendimentos, ocorreram para indicar as mudanças observadas na fala de JM e saber como os pais estavam reagindo a isso: como passaram a se dirigir a ele, se saíram mais com a criança... Enfim, eu procurava suscitar reflexões sobre as mudanças mais visíveis – o fato de ele ter começado a falar – e qual a consequência desse fato na relação entre eles e o filho.

As primeiras sessões com JM

No primeiro mês de atendimento, JM entrava na sala e tinha diversos comportamentos descritos pela mãe na entrevista inicial: ficava sozinho, não brincava ou falava. Ele agia sobre os diversos objetos presentes no ambiente sem uma finalidade aparente: abria e fechava as cortinas, arrastava as cadeiras. Também acendia e apagava as luzes por diversas vezes, pulava e abanava as mãos sem se cansar em frente a um ventilador ligado, e, ao sentar, balançava o seu corpo para frente e para trás. Era uma criança sem trocas simbólicas, que agia como se eu não estivesse presente na sala.

No entanto, no jogo de esconder-achar, criado a partir da situação em que ele saía e entrava da sala por diversas vezes, ocorreu uma mudança que considerei significativa. Ao escutar o “achou” dirigido a ele, quando abria a porta e me via, JM deu risadas. A ocorrência do riso solto poderia ser vista como reveladora do efeito da minha fala sobre a criança. Nessa brincadeira, acredito que tenha havido o enlaçamento de JM pelo olhar e pela fala, pois os movimentos realizados aleatoriamente – abrir e fechar a porta – foram inseridos por mim em uma cadeia de significantes, na qual o jogo de “achar-esconder” se sustenta.

Nas primeiras sessões, procurava declaradamente imitá-lo com diferenças, como na situação de manipular o carrinho de um lado para o outro. Eu instituía uma brincadeira na qual alguns acontecimentos ocorriam em sequência: levava o carrinho de um lado para o outro ao longo de uma estrada, o pneu furava, acabava a gasolina, ia até um posto, passava por cima de uma ponte etc. Era uma brincadeira solitária, pois somente eu falava e criava cenas/histórias. Considerava que, em algum momento, ele iria participar do faz-de-conta. O silêncio e as repetições de movimentos apresentados por ele levaram-me à questão da interpretação. A minha interpretação em relação às manifestações da criança consistia em repetir as suas ações: abria e fechava a porta, pulava em frente ao ventilador e esses movimentos/gestos eram sustentados na/pela minha fala.

Inventava histórias nas diversas situações de brincadeira mesmo sem contar com uma participação efetiva por parte da criança na atividade, pois me recusava a descrever o que ele estava fazendo, algo que poderia ser exemplificado por enunciados, como “Agora, você está pegando o carrinho”, ou, então, evitava questioná-lo a respeito do nome dos objetos que ele estava manipulando, algo do tipo “Como chama o objeto que você pegou?”. Estava tocada pela questão enigmática do silêncio dessa criança, assim como pela agitação corporal apresentada inicialmente por ela. Angustiava-me por não ter mais indícios de uma participação da criança nas brincadeiras propostas e no faz-de-conta que empreendia, mas também era sensível à condição na qual ela se encontrava, ou seja, a de um sujeito da fala ainda não constituído.

Tinha certeza de que as práticas fonoaudiológicas estabelecidas para o trabalho com crianças que não falavam ou falavam pouco (incluindo aquelas que se inseriam em quadros autísticos), cuja preocupação centrava-se no aumento dos comportamentos comunicativos, não forneciam uma direção de tratamento efetiva. Considerava que o entendimento das teorias linguísticas que poderiam dar suporte a uma prática clínica era parcial e equivocado, pois atrelado a uma concepção de sujeito como genérico, de língua como nomenclatura e de linguagem como uma competência que requer habilidades para ser aprendida.

Nas primeiras sessões, a fala de JM eram vocalizações, preponderantemente prolongamentos da vogal “a”, incorporados de fragmentos de minha fala, como se verá a seguir. Elas surgem como um lugar de “gancho”, de saída para uma situação que se apresentava sem possibilidades de trocas simbólicas. Os deslocamentos desse prolongamento, de uma sílaba da primeira palavra de uma cantiga infantil (“Atirei o pau no gato”) para o barulho de um carro em movimento (A:::), provocavam risos em JM, tanto quando ele ou eu os produzíamos. Nesse momento de minha reflexão sobre o atendimento fonoaudiológico de JM, acompanho o que argumenta Costa (2003) a respeito da captura do sujeito pela língua ou, ainda, a entrada da criança na linguagem. Segundo essa psicanalista, a captura pode precipitar-se de maneira lúdica, em um jogo com a língua por meio do corpo. A incidência da língua no corpo, que produz um gozo compartilhado no riso, porque autorizado pelo outro, constitui-se uma primeira relação oferecida à criança: “Essa que produz a condição da memória do recalco; essa memória desse Outro primordial, que é a relação à língua materna” (COSTA, 2003, p. 117).

(01) Segmento 1:

(Depois de interromper a gravação, T volta a gravar começando por cantarolar uma cantiga)

T. Atirei o Pau no gato-to-to, mas o gato-to-to ... Fala comigo: não morreu-reu-reu. Não! Vamos falar. **A::**tirei o pau no gato-to-to. Vai lá ... **A::**tirei o ...

JM. (ri)

T. **Você vai rir. Vamos falar. A:::**

(cai um objeto)

JM. (ri). Ra-**a:::**

T. O que aconteceu? Caiu?

JM. (ri)

T. Caiu?

JM. **A::ga** (e ri)

T. Vai lá. **A::**tirei o pau no gato-to-to].

JM. (ri bastante)]

T. **Vamos** ouvir? (volta-se para o gravador)

JM. Ra-**a:::** (ri)

()

(Depois de diversas tentativas para que ele repetisse ao microfone o que a T havia dito, ela pega um pandeiro)

T. Vai lá, Joelson. Vamos fazer? (T bate em um pandeiro). **Pa- pa-pa-pa-pa**. Vamos lá, bate. **Pa-pa-pa... pa-pa-pa-pa**. Vai, bate com força que vai sair aqui. (T aponta para o gravador que está sobre a mesa) **Pa-pa-pa**. Vamos bater. **Pa-pa-pa-pa**.

(JM pega a clarineta)

T. Vamos soprar, Aqui, aqui, vem cá.

JM. (sopra a clarineta)

T. Isso!

JM. (sopra a clarineta)

T. Isso!

JM. (Toca por dez segundos a clarineta, soprando e sugando em pequenos intervalos)

T. Ai... Pronto. Vamos ouvir?

()

(Depois de ouvirem um trecho da fita, T retoma a atividade de baterem no pandeiro acompanhado de “pa”)

T. Olha, Joelson. Vamos tocar aqui. Vem cá. **Pa**. (pegou o pandeiro e bateu ao mesmo tempo em que produziu a sequência “pa”)

JM. (bate no pandeiro)

T. Isso. Vamos tocar aqui. (Ele se distancia da mesa onde está o gravador) Vamos falar?

JM. **Pa-pa** (em voz baixa)

T. Mais alto. **Pa-pa**...Joelson, vem cá. Traz aqui...Você falou baixinho.

(JM – 3;4.23)

Procurava registrar, nas anotações realizadas depois das sessões, as manifestações orais de JM e as situações nas quais elas ocorreriam. Ao ouvir a fita, houve um retorno da fala da criança, da cena em que comparece o seu jeito de falar, os seus gestos, a sua maneira de recusar algo, o seu riso etc. Nesse sentido, é possível dizer que se trata de uma ficção contada do ponto de vista de um dos personagens – a terapeuta –, como argumenta Nasio (2001) a respeito dos casos na clínica psicanalítica.

Penso que, se adotasse o ponto de vista funcionalista, aquele que se faz presente na maioria das pesquisas da clínica fonoaudiológica dos atrasos de linguagem, minha preocupação seria com o levantamento dos atos comunicativos realizados, em termos numéricos, tanto por mim como pela criança. Contudo, como venho afirmando, trata-se de um parâmetro insuficiente para a avaliação e o acompanhamento terapêutico de crianças que sucumbiram em sua trajetória pela linguagem.

Na transcrição do segmento 1, no qual foram reportados diversos episódios de uma mesma sessão, é possível observar que eu produzia uma longa sequência de “pa” ao bater no pandeiro e que ele, em seguida, pegou uma clarineta e soprou. Depois, após uma única batida no pandeiro com a emissão simultânea do “pa” de minha parte, JM produziu dois “pa” seguidos. É possível afirmar que ele tenha entrado no ritmo de uma vinheta musical que começou a ser proposta (uma batida e uma emissão da sílaba simultânea) ao seu modo, quando emitiu dois “pa”. Creio que não se possa denominar essa ocorrência de uma imitação diferida – o igual reeditado em um momento posterior –, em um movimento de incorporação da fala do outro, mas com diferença.

Outro segmento de uma sessão ocorrida dois meses depois do início da terapia indica a presença dos prolongamentos da vogal “A”, e de produções que eu tomava, muitas vezes, como comentários acerca das figuras que estávamos vendo em um livro, mesmo sendo opacos, ou seja, interpretava as produções de JM como se estivessem integradas ao contexto do diálogo, como no caso de “Ei::ju” do episódio a seguir.

(02) Segmento 2:

(Folheando o livro cuja temática era meio de transporte)

JM. A::b/vu.

T. Pra onde vai o ônibus?

JM. A::::

T. Vai pra Unicamp.

JM. A::::

T. Pra onde vai o ônibus? Pra Unicamp. Pro centro, pra rodoviária (falando pausadamente), não é? O ônibus vai pra esses lugares. Um montão.

JM. A::é:

T. Aa::: né?

JM. **Quém.** (virando a página do livro)

T. Vai pra todos esses lugares. Olha, ó. **E o trem?** Aqui dentro do trem, ó, tá aceso.

JM. **Quém.**

T. Acendeu, a luz. Acendeu. (faço o gesto de fechar e abrir as mãos rapidamente)

JM. **Quémom.** A::::] (voltando para a página na qual encontra-se o desenho do ônibus)

T. A::::]. E o ônibus vai longe, longe. (faz gesto com os braços estendidos juntos e as mãos balançando)

JM. Ap.

T. Né? É, vai lá: (faz gesto com os braços estendidos juntos e as mãos balançando)

JM. **Éi::ju.** (“Éi” prolongado e um “ju” bem rápido e entrecortado, momento no qual bate a mão no livro)

T. **É, aqui dentro do trem,** cê viu? Cê viu que aqui dentro do trem acendeu a luz. (apontando para a figura no livro)

JM. Ô::.

T. Acendeu a luz.

JM. **Ca:i:** (tom ascendente em “Ca” e descendente em “i”) (mexendo no gravador)

T. É. **Caiu,** quebrou, mas ainda roda. Caiu. Deixa que eu seguro. Não, não, deixa, espera, espera, você vai... Já quebrou uma vez, né?

(JM – 3;6.16)

Nesse episódio dialógico surgiu o som relativamente ao barulho do ônibus na fala de JM, assim que produz o “ônibus”. Importante notar como interpretei o segmento “A::b/vu”, pois o relacionei a um texto anterior, presente na situação de desenho do trajeto do ônibus na lousa, no qual traçava um suposto caminho percorrido por ele para vir ao atendimento de fonoaudiologia na Unicamp. Quando retomo o texto no qual estavam

inseridos os nomes dos locais pelos quais o ônibus passava, ele recomeça com o barulho. Reproduzi, então, a onomatopeia em um movimento especular à fala de JM. Ao incorporar, em seguida, a sua fala, ele diz “*Quém*”, e eu a interpreto como “trem”. Comento também sobre a luz do trem e digo “Acendeu, a luz. Acendeu”, ao mesmo tempo em que faço com minhas mãos um movimento de fechar e abrir os dedos. Logo em seguida, ele fala “*Qué mom. A.:*”.

Nessa sua fala aparece o fragmento de um texto ausente, que diz respeito a uma situação em que lhe contava a história de duas crianças que se vestiam de monstros e brincavam de assustar pessoas, com base no livro *Zuza e Arquimedes*, de Eva Funari. Em várias passagens da história eu lhe dizia “Dois monstros”, a partir da minha leitura da imagem de duas crianças que estavam fantasiadas e que saíam do baú e assustavam quem passasse pelo parque. Esse enunciado, referente à figura das crianças fantasiadas que apareciam assim que a tampa do baú se abria, era acompanhado pelo meu gesto de abrir e fechar os dedos da mão em frente ao corpo. A fala de JM, “*Qué mom. A.:*”, que se seguiu aos meus gestos e à fala, é reveladora de um deslizamento metonímico: o meu gesto foi recortado ou, então, o “a” prolongado de “Acendeu”, produzido por mim, evocou “*mom*”-, isto é, os fragmentos do texto presente naquela situação (“*A.:sustou*” – quando os “monstros” saem do baú). Mais uma vez está posta uma relação entre significantes: eles vêm do outro, mas dizem respeito ao funcionamento da língua e a um processo de subjetivação comandado pela língua, ou seja, “aponta para *um sujeito emergente no intervalo entre significantes do outro*” (DE LEMOS, 2002, p. 58, grifos da autora).

Sobre outras posições na estrutura

O segmento transcrito a seguir diz respeito a uma narrativa constituída a partir da situação de um jogo. Nesse jogo de cartelas estão retratadas cenas que vão se delineando quando peças são encaixadas. Nessa narrativa inventada, a ação suposta é realizada por três personagens, um menino e uma menina, considerados irmãos, e um homem, o pai. Pode-se observar que, na primeira parte transcrita, JM se inclui indiretamente na ação a ser realizada pelos dois personagens-crianças, como indica a desinência verbal que comparece na sua fala. Essa identificação com as crianças/personagens compareceu também em outras histórias contadas ao longo do acompanhamento terapêutico.

(03) Segmento 3

(T e J estão encaixando peças em um tabuleiro de um jogo, “Bom dia Amiguinhos”. Cada cartela contém duas cenas da rotina de uma família. Ambos estão vendo a cena na qual aparece o quarto das duas crianças. Nessa situação, a T comenta que os irmãos, um menino e uma menina, estavam se preparando para dormir na cama beliche. Na cena vê-se o pai de pé à porta do quarto)

T. A menina e o menino estão de pijama. Eles **vão** dormir?

JM. **Vamos**. (a primeira sílaba ascendente e a segunda descendente) (segurando uma peça na mão e procurando encaixá-la no tabuleiro)

T. **Vamos?** Ou eles **vão** dormir?

JM. **Vamos**.

T. (ri)

JM. **Não é**. (ri)

T. Não é, né? (ri) Eles vão dormir. A menina e o menino.

JM. A/

T. Aqui você pegou, mas é de outra cena. (referindo-se à figura que a criança segurava na sua mão)

JM. Tá, tá/

(...)

T. Você quer falar alguma coisa aqui? (apontando para a prancha do quarto das crianças) O pai abriu a porta para ver se eles estavam dormindo ou, então, pra falar **boa**...

JM. **Boas férias**.

T. **Boa noite**. Exatamente.

(JM – 5;2.27)

Pode-se observar no enunciado de JM um “erro” de pessoa no verbo (de “(eles) vão” para “(nós) vamos”), momento em que eu o interroguei e mostrei a minha surpresa diante de sua produção. A princípio, não houve modificação na sua escuta, no entanto também pareceu se surpreender depois, no momento em que eu dei risada da sua “insistência” no “erro”. Primeiramente ele riu e, depois, corrigiu a sua fala, por meio de uma negação (*Não é*). O fato de ele negar indica o reconhecimento de uma fala que vem do outro/Outro, uma diferença em relação a sua própria fala. Mas o que será que ele nega ou qual o escopo dessa negação?

Logo em seguida, eu trouxe a voz de um dos personagens, o pai das crianças à porta do quarto, e, ao deixar a parte final do enunciado para ele completar, “(ele foi lá) pra falar boa...”, JM disse: “*féria*”, indicando a ocorrência de um “erro” na sua fala de natureza preponderantemente metafórica. É possível considerar que estivesse operando nesse fragmento a “intromissão” de cadeias latentes (DE LEMOS, 2002). Nesse sentido, pode-se inferir que ela, a criança enquanto sujeito falante – e é como JM se dá a ver nesse momento -, emerge “*no intervalo entre os significantes que metaforicamente se substituem tanto no erro quanto nas sequências paralelísticas*” (p. 61, grifos da autora).

(04) Segmento 4

(T e JM estão sentados vendo alguns livros da coleção “O gato e o rato”, como Rabo de Gato, Fogo no Céu, Pote de Melado, O Pega-pega e Surpresa. Ele procura contar sozinho as histórias do modo como eu havia lido em sessões anteriores, ou seja, usando a mesma entonação. Ele também lê, por vezes, algumas das palavras escritas)

JM: O gato falou: Vamos pegar o rato? (lendo a frase da página inicial da história “O Pega-pega”)

T. Hum, hum.

JM. Daí, o galo falou: Vamos. (lendo a frase)

T. Vamos. E aí?

JM. O gato falou *va/a/o va*...

T. Você tá falando baixo.

JM. O gato e o rato. (comentando a figura da última página do livro em que o gato e o galo estão brigando e há um rato risonho à distância observando a cena)

T. Essa você não contou direito. Os dois **brigaram**?

JM. Os dois **bigaram**.

T. Por quê?

JM. Pa, pa, os dois...estão **namorando**. (na última página na qual os dois animais – o gato e o galo – aparecem agarrados e estão um de frente para o outro)

T. Ahn?

JM. Estão namorando.

T. Será? Não é porque eles **queriam** pegar o rato.

JM. Eles **quiseram** pegar o rato.

T. É, só que um queria ir para um lado e outro pro outro. (em relação à página anterior na qual eles aparecem de costas um para o outro e caminhando em direções opostas)

JM. **E agora?** (apontando para a figura da última página do livro)

T. Eles brigaram. Eles não estavam namorando, não. Eles brigaram.

JM. **E agora?** (pegando outro livro e abrindo na primeira página na qual aparece a figura de um porco-espinho)
 T. Não sei como chama essa. (referindo-se ao título do livro)
 JM. É o porco-espinho. (em relação ao animal que aparece na primeira página)
 T. É o porco-espinho, mas como chama essa história? Deix'eu ver o nome. (fechando o livro e olhando a sua capa)
 JM. Supesa.
 T. Isso. Surpresa.

(JM – 6;5.24)

Na situação de leitura de livros de uma coleção destinada a crianças no período inicial de alfabetização, eu pedia, em geral, que ele me ajudasse a contar por meio das ilustrações. Na página da história na qual dois personagens – o gato e o galo – apareciam brigando, pretendia que JM relatasse o motivo da briga entre os animais, qual seja, o de discordância em relação ao sentido que deveriam seguir para conseguirem capturar o rato. No entanto, por não ter visto as páginas anteriores, ele interpretou a ilustração presente na penúltima página não como uma briga, mas um namoro (ao que a ilustração tomada isoladamente dava margem). Em seguida, ele incorpora o enunciado produzido por mim e referente à parte final da história, ou seja, acaba realizando o que se mostra como uma substituição na flexão verbal, o “queriam” torna-se “*quiseram*” na sua fala.

No entanto, não seria o caso de atribuir a JM, na situação descrita, a intenção explícita de corrigir o meu enunciado. Pelo fato de estar inserido no funcionamento da linguagem e realizar uma escuta do que eu havia lhe dito, ele reproduziu o meu enunciado com diferença, atitude semelhante à minha em relação à fala produzida por ele. Na continuidade do diálogo ocorre uma inversão do jogo linguístico instalado, pois é ele quem assume as “rédeas” do diálogo sobre a narrativa e passa a perguntar a respeito das ações que se desenrolaram nas ilustrações (“*E agora?*”). Houve um deslocamento de sua posição no discurso: além de estar no lugar de alguém que podia questionar o outro, ele também se atribuiu o papel de quem esclarecia dúvidas, pois entendeu o meu enunciado (“Não sei como se chama essa.”) como um desconhecimento de minha parte a respeito do nome do animal da ilustração de outro livro, e não sobre o título do livro. Aliás, o comentário de JM surgiu desse lugar, de quem poderia esclarecer dúvidas do outro.

Em resumo, uma questão fundamental deve ser levantada relativamente ao último segmento, já que se trata de mecanismos do “advento de um sujeito por efeito da própria linguagem” (DE LEMOS, 2001, p. 24). O erro cometido por ele na interpretação de uma ilustração do livro “*os dois estão namorando*”, uma leitura possível, mas não relacionada à história, merece ainda uma outra observação: é um enunciado sintaticamente bem formado que irrompeu na textualidade; foi convocado por uma leitura da imagem que evocava textos de outras situações interativas, por isso é possível falar em:

[...] processos metonímicos que se efetuam como substituições nas cadeias que se sucedem uma às outras, como ‘operações metafóricas *in praesentia* (ou metonimicamente metafóricas)’, como diz Lier-De Vitto (1998, p. 148) a respeito de fenômenos semelhantes que ocorrem nos monólogos da criança. (DE LEMOS, 2001, p. 41)

Pode-se observar uma falha no encadeamento da história, quando ele repetiu e hesitou no enunciado, mas, naqueles que foram produzidos em seguida, JM iniciou uma inversão do jogo linguístico estabelecido entre nós. Ouso afirmar que isso seria decorrente do

reconhecimento dos efeitos daquilo que, na sua própria fala e na fala do outro, se mostrava como heterogêneo. Nesse jogo instituído entre nós, e no qual JM revelou-se condutor da direção tomada, está indicada uma mudança de posição de JM em relação à língua e isso pode ser considerado:

o efeito de um processo de subjetivação pela linguagem, subjetivação essa marcada para sempre pela divisão entre ser falado pelo Outro e poder comparecer enquanto diferença nos interstícios dessa fala. (DE LEMOS, 2001, p. 28)

Considerações finais

Até o término do processo terapêutico de JM, antes de ele completar sete anos de idade e entrar no primeiro ano do ensino fundamental, a leitura e recontagem de histórias constituíram-se como atividades nas quais ele se envolvia entusiasmadamente. No entanto, parecia, às vezes, se interessar mais pelo número de livros que conseguíamos manusear – contar ou ler – na sessão do que por uma discussão mais demorada sobre cada um deles. Mesmo levando em conta esse fato, a sua narrativa ganhou marcas, como a introdução do discurso direto, com a ressalva de que compareceram raramente, nas histórias contadas, verbos *dicendi* (*falou, disse, comentou* etc), e sim a voz do personagem, por meio das mudanças na entonação, que sinalizavam os diálogos ocorridos. Nota-se, ainda, o início da diferenciação entre os personagens e o narrador, pois surgia, muitas vezes, uma voz que relatava os acontecimentos da história, observado tanto na contagem a partir dos livros *Zuza e Arquimedes* e *Pega-Pega*, como nos comentários acerca das cenas presentes nas cartelas de um jogo sobre atividades e ações de dois irmãos e sua família.

No início do atendimento de JM, minha postura, ao escutar os “A::” na fala de JM, foi a de acompanhá-lo e, por isso, também os produzia. Esse “preenchimento” da minha parte pode ser compreendido como um atravessamento de uma “cantoria” de “A::” nos diálogos, tanto de minha parte como da dele. É essa vogal prolongada que acabou se deslocando discursivamente: primeiro apareceu na fala de JM, depois de eu cantarolar uma cantiga, ou seja, houve uma escuta da minha fala por parte dele. Em seguida, surgiu como uma resposta dele ao contato instado por mim, quando eu usava “A::lô?” para que ele falasse ao microfone durante as gravações da sessão. Mais adiante, compareceu na situação em que lhe mostrava e nomeava as figuras do ônibus e do carro de um livro, além de produzir as onomatopeias correspondentes. Reconheço aqui o funcionamento da língua, das leis internas da linguagem, os processos metafóricos e metonímicos: no caso do ônibus, havia a remissão a um fragmento de um texto ausente da situação na qual eu desenhava um ônibus na lousa e contava a história em que seu pai e a sua mãe eram os personagens que percorriam de ônibus uma estrada até chegarem a sua casa.

Outra ocorrência na fala de JM é revelador de dois fenômenos importantes da linguagem em funcionamento nos textos. O primeiro está relacionado ao enunciado “*Qué mom*” (Segmento 2). Ele foi evocado em razão de se fazer presente algum fragmento (ou gesto) dos enunciados produzidos por mim, naquele diálogo, que remetia ao texto de contagem da história infantil *Zuza e Arquimedes*. Pode-se afirmar que isso diz respeito a uma relação interna entre significantes, sem um vínculo com o contexto situacional presente. Além disso, é importante lembrar que a questão do processo de subjetivação da criança esteve fortemente envolvida no episódio: na/pela atuação dos processos metafóricos e metonímicos

da língua pôde-se evidenciar “quem fala na fala da criança” (DE LEMOS, 2002, p. 48) e concomitantemente “o modo de emergência do sujeito na cadeia significante” (DE LEMOS, 2002, p. 54).

O estudo de De Lemos (2001), que trata do estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança, faz referência às expressões que comparecem na fala da criança: são restos da fala do adulto que retornam e que não apresentam relação com o contexto interativo imediato, já que vinculados a histórias lidas, ouvidas e inventadas. Essa ocorrência vincula-se também ao fascínio das crianças por histórias/mitos infantis e que pode ser explicada, parcialmente, em razão de:

imagens que o mito fornece para a operação do simbólico sobre o imaginário e, portanto, nas palavras de Costa (1998, p. 62) ‘para auxiliar a criança na construção de uma forma de interpretar o real’. (DE LEMOS, 2002, p.33)

Há, então, um aspecto fundamental que deve ser questionado a partir desses dois enunciados na fala de JM: a escuta do terapeuta. O enunciado de JM, “*Qué mom*” não foi escutado por mim. Somente depois de realizar a transcrição e ler e reler esse material, que se tornou possível verificar a sua ocorrência concreta na fala da criança. O que dizer, a partir dessa constatação, a respeito da noção de comunicação e de transmissão de mensagens nos diálogos que ocorrem entre terapeuta e paciente? Como sustentar um ideal de interação nessa situação? Será que esse acontecimento não continuou a impulsionar JM a falar comigo? Será que ele não teve que falar/argumentar novamente para que algo viesse a ocorrer na/pela linguagem? Trata-se aqui do fenômeno do equívoco sempre intrinsecamente presente na linguagem. E não poderia ser diferente nos diálogos entre terapeuta da linguagem e paciente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANTES, L. O fonoaudiólogo, este aprendiz de feiticeiro. In: LIER-DE-VITTO, M. F. (Org.) *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 23-37.
- _____.; FONSECA, S. C. da Efeitos da escrita na clínica de linguagem. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 14-35, jun. 2008.
- CERQUEIRA, C. *Clínica de Linguagem: Interrogações e Pontuações sobre Retardo de Linguagem a partir do atendimento de uma criança*. São Paulo, 2005. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUC-SP, São Paulo.
- COSTA, A. M. M. Algumas Reflexões sobre a inscrição da letra. In: LEITE, N. V. de A. (Org.) *Corpo Linguagem: Gestos e Afetos*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003. p. 115-124.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso: Discurso e Afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, n. 42, p. 41-69, jan./jun., 2002.
- _____. Sobre o estatuto linguístico e discursivo da narrativa na fala da criança. *Linguística*, São Paulo, v. 13, p. 23-60, 2001.

- FREIRE, R. M. *A linguagem como processo terapêutico*. Rio de Janeiro: Plexus, 1994.
- LEITE, N. V. de A. *As letras da transmissão*. 2006. Disponível em <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/4.28.3.1.htm>>. Acesso em: 04 abr. 2010.
- LIER-DE-VITTO, M. F. Sobre a posição do investigador e do clínico frente a falas sintomáticas. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 47-59, set. 2004.
- _____; ANDRADE, L. Considerações sobre a interpretação de escritas sintomáticas de crianças. *Estilos da clínica*, São Paulo, v. 13, n. 24, p. 54-71, jun. 2008.
- NASIO, J. –D. O que é um caso? In: _____. (Org.) *Os Grandes Casos de Psicose*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 9-32.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. C.; FIGUEIRA, R. A. Aquisição da Linguagem. In: PFEIFFER, C. G.; NUNES, J. H. (Orgs.) *Linguagem, História e Conhecimento*. Campinas: Pontes, 2006. p. 73-102.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, 2006. [1916]

Português como segunda língua entre os índios Timbira: elementos dificultadores na aquisição verbal

(Portuguese as a second language among Timbira indians:
difficult elements in verbal acquisition)

Juliana Chaves Souza¹, Rosane de Sá Amado²

^{1,2} Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo (USP)

juliana.souza@usp.br¹, ro.amado@gmail.com²

Abstract: This article is part of the study area on Portuguese for Speakers of Other Languages, specifically for indigenous people. The aim is to analyze the difficulties in the acquisition of verbal inflection of Portuguese by timbira speakers, Jê family, Macro-Jê stock. It was possible to verify the interference of L1 in L2 acquisition as well as the interaction between morphology and syntax in the *corpus*, by reading and analyzing texts produced by timbira students.

Keywords: Portuguese; second language acquisition; morphology; writing.

Resumo: Este artigo insere-se na área de estudos do Português para Falantes de Outras Línguas, mais especificamente para povos indígenas. O objetivo é analisar as dificuldades na aquisição da flexão verbal do Português por falantes da etnia timbira, família Jê, tronco Macro-jê. Por meio da leitura e da análise de redações produzidas por alunos timbira, foi possível verificar a interferência de L1 na aquisição de L2, bem como a interação entre a morfologia e a sintaxe presente no *corpus* deste trabalho.

Palavras-chave: português; aquisição de segunda língua; morfologia; escrita.

Introdução

Os povos Timbira, originários da família Jê, ocupam atualmente territórios descontínuos em três estados: sul do Maranhão – krinkati, gavião-pykobjê, krenjê, canela-ramkokamekrá e canela-apãniekrá; norte do Tocantins – krahô, a leste do rio Tocantins, e apinajê, a oeste do mesmo rio; sul do Pará – gavião-parkatejê.

A nomenclatura Timbira faz referência às tradições culturais que esses povos compartilham, caracterizada, por exemplo, pela corrida de toras (NIMUENDAJU, 2001) e por serem detentores de dialetos compreensíveis entre as diferentes etnias.

No ano de 2003, após dez anos de trabalhos do Centro de Trabalho Indigenista (CTI) com assessoria do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH/USP, representantes dos oito povos Timbira estabeleceram uma grafia uniformizada para a língua Timbira, contemplando-se suas variantes (cf. AMADO, 2005a). A necessidade de tal grafia não fora somente uma razão técnica e, obviamente, fora orientada por questões socioculturais e políticas. Entretanto, o objetivo de maior importância era que tal instrumento pudesse orientar materiais didáticos que contribuíssem na alfabetização indígena (ALVES, 2004), pois os Timbira compartilham de dialetos de uma mesma língua e, entre eles, alguns povos como os pykobjê e os krinkati já detinham o conhecimento da técnica da escrita, advinda da presença de missionários em suas terras há algumas décadas. Dessa forma, a escrita uniformizada representou mais um instrumento de

fortalecimento da unidade entre os povos Timbira e, nos dias atuais, está em fase de desenvolvimento.

Em contrapartida, o Português é falado como segunda língua na comunicação com os não-índios e é aprendido na idade de cinco a seis anos, quando as crianças começam a frequentar a escola, sediada dentro das aldeias. Na maioria das aldeias, as escolas abrangem apenas as quatro primeiras séries do fundamental e o ensino é ministrado principalmente por professores da própria comunidade, formados em cursos de magistério do estado do Maranhão e em cursos organizados pelo CTI, em parceria com a FUNAI. Mas também há professores não-índios, que são, em sua grande parte, os responsáveis por ensinar o português. Consequentemente, questões relacionadas ao ensino do Português como L2 nessas aldeias são de fundamental importância, pois muitos desses professores desconhecem o fato de que há uma língua e uma cultura completamente distintas imbuídas nas crianças indígenas e que, portanto, não se pode ensinar Português como L1 para elas.

Ladeira (1999) já nos atenta para a necessidade de um ensino diferenciado nas aldeias que englobe o conhecimento tradicional e, ao mesmo tempo, trate das questões culturais e étnicas dos grupos indígenas

Respeitar as características culturais e ter a possibilidade de uma escola diferenciada, como garante a Constituição, não é simplesmente fazer uma adaptação empobrecida das escolas da cidade, é pensar novos rumos, é descobrir uma nova cara para estas escolas, dando a ela a sua condição de indígena, de diferenciada. (LADEIRA, 1999, p.12)

Aquisição dos tempos verbais do Português

Embora sejam falantes de Português como segunda língua (PL2), com nível de fluência intermediário, os Timbira apresentam grandes dificuldades na elaboração de textos que compõem a base do *corpus* deste trabalho. Tais textos estão em forma de redações nos tipos descritivo, narrativo e expositivo-argumentativo, produzidos por alunos indígenas, participantes do X Módulo do Ensino Fundamental da Escola Timbira, realizado pelas Secretarias de Educação do Maranhão e do Tocantins em conjunto com a FUNAI e com o CTI. A partir dos dados, detectamos desvios de norma do português formal em relação aos tempos e aspectos verbais e comparamos tais desvios com a língua indígena L1 a fim de detectarmos interferências da língua indígena na aquisição do português.

Assim, destacamos os seguintes usos na produção das flexões verbais do Português:

Tempo presente:

- (01) Mas quem sabe as crianças que **vem nascendo** eles força esquecer a nossa tradição. Até agora a gente já esquecerão muita cantiga, que os velhos, cantarão a noite no pátio.
- (02) E no presente o meu povo não **trabalha** mas em grupo, cada um **trabalha** para ter alimentação e também **cuida** da família de casa.
- (03) Hoje nós só **corremos** com tora e **praticamos** muito a pintura corporal e **fazemos** ainda a corrida de flecha e **fazemos** ainda arco e flecha **fazemos** alguns colares e algumas saiotas.
- (04) Mas hoje, como **somos** novo, não **são** todos que **sabe** cantar, **são** poucos, mais de 10 pessoas. **Tem** ainda 30 cantores profissionais que **canta**, 2 **canta** de maracá no pátio, 1 **canta** na casa de wyty que **é** rainha.

Tempo futuro:

- (05) Mas eu fico preocupado sempre, porque as vezes daqui a 100 anos pra frente, todos índios **vai virar** branco e não **vai** mais **existir** índio puro.
- (06) E com certeza que **vai acabar** a cultura do índio.
- (07) O povo apinajé sempre estão preservando a cultura nunca **vamos deixa** de ser índio sempre **vamos preserva** a nossa cultura no futuro e **recorda** o passado para os joveis.
- (08) Eu **vou fazer** a redação sobre futuro, no meu pensamento que eu penso no futuro, como eu estou estudando português e matemática, ciencia, geografia, e quando eu **aprender** de todos materias que eu estudo na escola, e depois eu **começa** ganha um emprego na aldeia cachoeira e para defende meu povo. Só isso que estou pensando no meu pensamento de futuro.

Tempo passado:

- (09) A tradição do povo apinajé no passado os mas velhos contam que a cultura **era** mais valorizada, **fasiam** várias festas cultural, festa de caçada, festa de peixe, festa de pintura. etc...
- (10) Antigamente os mais velhos, **cantarão** de manha e a tarde. Porque antigamente as tradição é muito valorizada, que até hoje nós nunca vamos esquecer nossa cultura.
- (11) Bom, antigamente tradições **eram** muito bom, todo mundo **pinta** de urucu pau-de-leite **cortar** cabelo e quais todo mundo **fura** as orelhas, mais ou menos 30 pessoas, e quais todo mundo **canta**.
- (12) Antigamente o meu povo **canta** no patio a noite inteiro para que eles não **esquecer** da cultura tradicional que os mais velhos **ensinavam** para eles, e quando começa a festa tradicional todos **vão** para o pátio.

Nessas redações, percebemos o uso do registro informal do Português, devido ao aprendizado informal da língua pelo contato com os regionais, que ocorre por inúmeras necessidades internas e externas às aldeias. Ainda notamos algumas marcas de oralidade interferindo na escrita como o uso da memória coletiva e marcas de subjetividade (cf. AMADO, 2009).

Passemos agora à análise da flexão verbal nos exemplos citados.

No tempo presente, os exemplos (2), (3) e (4) apresentam flexões no Português formal, ainda que com eventuais problemas de concordância número-pessoal. Assim, o tempo parece ser compreendido, pois os verbos sofreram as flexões que marcam esse tempo. Ainda, no exemplo (1) é perceptível a marca de aspecto durativo na construção *vem nascendo*, o que mostra algum nível de compreensão aspectual por parte dos índios.

No tempo futuro, o futuro simples do Português é geralmente substituído pela forma composta com o verbo auxiliar *ir* no presente do indicativo + o infinitivo do verbo, escolha que parece ser advinda da informalidade na aquisição de L2. Uma observação importante nesse tempo é que, na maioria dos exemplos, podemos detectar advérbios que, juntamente com os verbos, realizam noção temporal (*daqui 100 anos pra frente, nunca, no futuro, que eu penso no futuro, que eu estou pensando no meu pensamento de futuro*).

Com relação ao passado há problemas de aquisição, pois poucos verbos denotam o tempo passado e, nesse caso, sempre se apresentam no aspecto imperfeito do Português. A maioria dos verbos se distribui no tempo presente e no infinitivo. Além do mais, percebemos o uso de advérbios, únicos recursos que mostram que essas construções se referem ao passado (*no passado, antigamente*). Vejamos, a seguir, como podemos analisar essa dificuldade na aquisição do tempo passado e seus aspectos na língua portuguesa.

As construções verbais em Timbira

O Timbira é uma língua posposicional, em que a ordem dos constituintes se manifesta em sujeito-objeto-verbo. A categoria de tempo é definida a partir do passado: sua forma é a não-marcada. Aparentemente, futuro e presente diferem entre si apenas quanto à presença de uma partícula indicadora de futuro (cf. AMADO, 2005b):

(13) wa **ha** kopət kora
1 FUT ‘guariba’ ‘matar’ ‘eu vou matar o guariba’

(14) **wa** kopət kora
1 ‘guariba’ ‘matar’ ‘eu mato guariba’

O sistema de marcação pessoal nos verbos é designado também pelos pronomes; há uma distinção entre os pronomes usados para o tempo passado e para os tempos não-passado, além do uso de uma forma longa e de uma forma breve do verbo, respectivamente:

(15) **ej** - te kopət korən
1 POSP ‘guariba’ ‘matar’ ‘eu matei o guariba’

(16) **wa** ha kopət kora
1 FUT ‘guariba’ ‘matar’ ‘eu vou matar o guariba’

Há ainda a manifestação da ergatividade: no sistema ergativo, o verbo recebe o prefixo pessoal que identifica o objeto direto e o sujeito intransitivo. O sujeito transitivo é marcado pela posposição **te**, que marca o caso ergativo. Essa ergatividade é denominada de ergatividade cindida, pois ocorre apenas no tempo passado:

(17) **ej** - te rop popo
1 POSP ‘onça’ ‘ver’ ‘eu vi uma onça’

(18) **a:** - te rop popo
2 POSP ‘onça’ ‘ver’ ‘você viu uma onça’

(19) **ko** - te rop popo
3 POSP ‘onça’ ‘ver’ ‘ele viu uma onça’

Nos exemplos apresentados é possível observar que, no caso do Timbira, que é uma língua aglutinante, as marcas de tempo, modo e aspecto sempre aparecem fora da raiz verbal.

A flexão verbal do Português

Na construção verbal do Português, distinguem-se modo e tempo por um morfema cumulativo, que é a desinência modo-temporal (DMT), e número e pessoa, por meio da desinência número-pessoal (DNP), que também é cumulativa.

Os verbos, em português, que é uma língua flexional, podem ser decompostos em Regra de Análise Estrutural (RAE), de acordo com Camara Jr. (2009), em Raiz + Vogal Temática (VT) + Desinência Modo-Temporal (DMT) + Desinência Número-Pessoal (DNP). Em “colocávamos”, por exemplo, podemos visualizar todas as partes que compõem a estrutura verbal: *coloc-* (raiz) + *-a-* (VT) + *-va-* (DMT) + *-mos* (DNP).

A ordem padrão dos constituintes da sentença em Português é: sujeito-verbo-objeto, e há as vogais temáticas (*-a, -e, -i*) que correspondem a três conjugações: 1ª conjugação

(*andar*); 2ª conjugação (*correr*); 3ª conjugação (*fugir*). Há divisão entre verbos que seguem os parâmetros das conjugações (verbos regulares) e os verbos que não seguem (irregulares). Ainda há na língua a manifestação da concordância redundante com o sujeito da oração.

Contraste entre os sistemas linguísticos

Podemos perceber a diferença entre os sistemas linguísticos Português e Timbira, no tangente à manifestação de tempo, e assim podemos partir da hipótese de que essas diferenças afetam o aprendizado pleno do Português como L2.

O contraste entre as diferentes línguas é de fundamental importância para a compreensão de tais erros, pois, nas variantes Timbira, há o sistema ergativo, a presença de uma partícula para marcar o passado e a distinção de pronomes que acompanham o tempo passado e os não-passado. Tais características se contrapõem ao Português e por isso o aprendiz terá mais dificuldades em adquiri-las, corroborando com a Hipótese da Análise Contrastiva:

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be easy for him and those elements that are different will be difficult. (LADO, 1957, p. 2)

No nível morfológico, sintático ou morfossintático, de acordo com os trabalhos da Análise Contrastiva (LADO, 1957), primeiramente se estabelece a categoria gramatical a ser estudada. Posteriormente, se descreve essa categoria em cada uma das línguas contrastadas, especificando sua forma, significado, distribuição de frequência de uso, ressaltando os possíveis contrastes estruturais de categorias ou funcionais, e finalmente, propõem-se previsões de dificuldades e erros, tomando por base as diferenças entre as estruturas confrontadas.

A interação entre morfologia e sintaxe presente no *corpus*

Os estudos baseados na hipótese lexicalista dos estudos de Chomsky (1965) contemplavam a interdependência entre a sintaxe e a morfologia e clamavam que as regras sintáticas não poderiam ter relações, de nenhum aspecto, com a estrutura interna das palavras. Assim, a morfologia perdeu espaço, nos primeiros anos da gramática gerativa, pois para os pesquisadores, uma palavra poderia ser dividida parte em seu aspecto fonológico e parte na sintaxe. Anderson (1982) questiona-se sobre qual é o lugar da morfologia e é o primeiro a perceber que a morfologia não poderia ser vista como um componente totalmente separado de outros níveis linguísticos:

Elements of morphological structure and of sentence structure are not totally unrelated; some of the properties of individual words are essentially dependent on their position in larger structures, and some principles operating over domains larger than a single word must be able to refer to properties of the words themselves. (ANDERSON, 1982, p. 573)

Consequentemente, Anderson instaura propriedades para a morfologia com o intuito de mostrar a sua interação com a sintaxe. Assim, o papel da sintaxe torna-se importante

para a morfologia, pois o autor demonstra que as regras que operam no domínio da sintaxe precisam ter acesso às propriedades morfológicas das palavras.

Para os estudos das categorias flexionais do verbo, Katamba (1993) retoma a ideia de propriedades e afirma que em muitas línguas o verbo mostra maior complexidade do que qualquer outra classe de palavra. Como propriedades verbais *herdadas*, o autor explora o tempo, o aspecto, o modo e a classe de conjugação; tais propriedades, em maior ou menor nível de realização, são herdadas para o verbo e as línguas manifestam diferentes realizações das mesmas. Com relação às propriedades de *concordância*, os verbos possuem tais marcas que podem indicar propriedades de pessoa, gênero e número e são passíveis de serem realizadas tanto no sujeito quanto no objeto. As propriedades *configuracionais* ocorrem quando uma palavra está relacionada com um contexto sintático específico referindo-se a uma simples oração ou a um nível sintático mais amplo.

Dessa maneira, a relação entre morfologia e sintaxe está presente nas discussões linguísticas e o estudo sobre flexão verbal tende a aprofundar tal discussão.

Katamba (1993) já dizia que a flexão é manifestada de diferentes maneiras nas diferentes línguas e será a cultura que marcará as tais manifestações morfológicas:

What differences in meaning or syntactic function are considered sufficiently important to be expressed by morphological inflection is something that seems to be open to subjective interpretation and to depend on culture. (p. 214)

Uma importante diferença entre os sistemas das línguas apresentadas é que, no Timbira, a marcação de tempo ocorre fora do verbo enquanto no Português são os sufixos flexionais que indicarão o tempo do verbo; assim, podemos dizer que no tempo presente os índios compreenderam a marcação da desinência modo-temporal do Português, pois flexionaram adequadamente os verbos.

No tempo futuro já detectamos o uso da modalidade informal de representação desse tempo (verbo *ir* + infinitivo). Podemos pensar que tal uso se dê pelo aprendizado informal da língua, mas também porque em tal escolha apenas um verbo é modificado (o verbo *ir*) e o outro, que porta a carga semântica, continua em sua forma infinitiva, neutra. Assim esse sistema se aproxima mais da marcação de futuro fora da raiz verbal a qual é comum no Timbira.

Ainda, no exemplo (8), notamos que o falante quis expressar que o que ele dirá está no tempo futuro, e para isso ele utiliza-se de uma construção: *no meu pensamento de futuro*. Consequentemente, mais uma vez o falante se preocupa em mostrar, através de uma estrutura, que o que ele dirá se refere a um momento posterior e não se preocupa com as devidas flexões que manifestam o tempo futuro.

É nos exemplos (10), (11) e (12) que percebemos os maiores problemas de aquisição de tempo em Português L2. Em todas as produções, notamos advérbios como *no passado* ou *antigamente*. Nos exemplos (11) e (12), ocorre apenas uma vez a presença de um verbo flexionado no tempo passado e aspecto imperfeito – *eram* e *ensinavam* – os demais estão flexionados ou no presente ou no infinitivo. Podemos afirmar que tais construções também se deem porque será o marcador temporal (advérbio) que indicará o passado nas orações, então, os aprendizes não se atentam às flexões verbais adequadas. Como consequência, mais uma vez o tempo está marcado fora da raiz verbal e, nesses casos, é necessário analisar toda a sentença para entendermos o contexto tempo-aspectual.

Anderson (1982, 1985, 1988) afirma que existe a noção de “sintaticamente determinado” na flexão e que esta noção é crucial para definição da flexão, ainda, para distinguir a flexão da derivação, o autor utiliza-se do seguinte argumento:

Inflectional morphology deals with whatever information about word-structure that is relevant to the syntax. Inflectional properties of the words are assigned by the syntax and depend on and how a word interacts with other words in a phrase, clause, or sentence. (ANDERSON, 1982, p. 209)

Assim, notamos a interação entre a sintaxe e a morfologia na aquisição do Português (L2) entre os aprendizes Timbira, pois estes tendem a transpor a estrutura de L1 ao expressar-se em L2 e, quando não dominam as regras de L2, se pautam nos constituintes de toda a oração para expressar o tempo verbal desejado.

Conclusão

Nesse trabalho procuramos analisar as dificuldades de aquisição das flexões do Português pelos povos Timbira em redações em que os falantes manifestaram o não domínio dos tempos verbais em produções escritas. Para isso, baseamo-nos na análise contrastiva entre as duas línguas, já que diferenças entre as estruturas linguísticas podem interferir no aprendizado do Português (L2). Como apoio, buscamos discutir as definições morfológicas apresentadas por Anderson (1982) e Katamba (1993), e percebemos que os verbos possuem propriedades importantes em sua manifestação que podem dialogar com outros níveis linguísticos como a sintaxe. Dessa maneira, consideramos a manifestação temporal nas sentenças produzidas por falantes Timbira em Português (L2), notando a interação entre a morfologia e a sintaxe presente nos exemplos de redações que contribuem para o *corpus* desse trabalho.

Apresentamos, ainda, os sistemas morfológicos do verbo no Timbira e no Português e notamos importantes diferenças entre os sistemas linguísticos de uma língua flexional que é o Português e outra aglutinante como o Timbira. Tal contraste foi imprescindível para reconhecermos de que maneira ocorre a interferência de L1 na aquisição de L2.

Como resultado, vimos que a análise das línguas em questão revela diferenças, principalmente, quanto à marcação de tempo, que, no caso do Timbira, ocorre fora do verbo e é auxiliado por partículas, enquanto que no Português são as flexões verbais que indicam o tempo da frase. Consequentemente, o falante não se atenta às regras de flexão verbal do Português, pois tende a manifestar em outros elementos da sentença a noção temporal.

Esses são, assim, elementos dificultadores na aquisição do verbo do Português como L2 entre os povos Timbira e estudos como este são necessários para o pleno aprendizado dessa língua por esses povos, bem como contribuem para os estudos de aquisição do Português como segunda língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, F.C. *O Timbira falado pelos Canela Apãniekrá*: uma contribuição aos estudos da morfossintaxe de uma língua Jê. 2004. Tese (Doutoramento em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- AMADO, R. S. Marcas da oralidade timbira na produção de textos escritos em português. In: BRAGGIO, S.L.B.; SOUSA FILHO, S.M. (Orgs.). *Línguas e Culturas Macro-jê*. Goiânia: Editora Vieira, 2009. p. 25-41.
- _____. A grafia uniformizada: uma conquista dos povos timbira. *Linha D'Água*, São Paulo, n. 17, p. 65-75, 2005a.
- _____. Descrição das formas verbais longas e breves do Pykobjê: uma contribuição para o estudo dos verbos nas línguas Jê. *Revista do GEL*, Araraquara-SP, v. 2, p. 83-105, 2005b.
- ANDERSON, S. Inflection. In: HAMMOND, M. (Org.). *Theoretical Morphology*. Orlando, FL: Academic Press, 1988. p. 23-43.
- _____. Inflectional Morphology. In: SHOPEN, T. (Org.) *Language Typology and Syntactic Fieldwork*. v. III. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 150-201.
- _____. Where's morphology. *Linguistic Inquiry*, [s.l.], v. 13, p. 571-612, 1982.
- CAMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 42. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- KATAMBA, F. *Morphology*. New York: St. Martin's Press, 1993.
- LADEIRA, Maria Elisa. *Educação escolar indígena: projetando novos futuros*. Brasília: CTI, 1999. Disponível em: <www.trabalhoindigenista.org.br>. Acesso em: 27 set. 2010.
- LADO, R. *Linguistics across cultures*. Michigan: University of Michigan, Press Ed., 1957.
- NIMUENDAJU, C. A corrida de toras entre os Timbira. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 151-194, 2001.

Edição de documentos e estudo lexicográfico do campo semântico *charque* na região sul do Brasil: primeiras impressões

(Documents edition and lexicographic studies on the semantic field of *charque* (dried meat) in the south region: first impressions)

Cátia Schreiner¹

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

catia.schreiner@usp.br

Abstract: This article aims at presenting, in general terms, the doctoral thesis which is still in progress and is named “Documents edition and lexicographic studies on the semantic field of *charque* (dried meat) in the south region”. The article also describes the first impressions obtained so far and the *corpus* selection and editing model to be followed. At the end of the article, a discussion about semantic field demonstrates difficulties found to define and to delimit the lexicon of the semantic field of *charque*.

Keywords: editing; semantic field; lexicon; *charque* (dried meat); philology.

Resumo: Este artigo tem como objetivo principal apresentar, em linhas gerais, a tese de doutorado em andamento intitulada: Edição de Documentos e Estudo Lexicográfico do Campo Semântico *Charque* na Região Sul,¹ assim como descrever as primeiras impressões obtidas até o presente momento. Também pretende descrever a seleção e os tipos de edição do *corpus* a ser empregado e, ao final do artigo, levanta-se a discussão sobre campo semântico, expondo as dificuldades encontradas na definição e delimitação na formação da listagem do léxico do campo semântico *charque*.

Palavras-chave: edição; campo semântico; léxico; *charque*; filologia.

Introdução

A pesquisa de doutoramento tem como objetivo geral estudar o léxico que envolve o campo semântico *charque* no sul do Brasil. Para a realização desse trabalho estão sendo utilizados documentos manuscritos e impressos, antigos e modernos, material oral, assim como os atlas linguísticos elaborados na referida região. A partir da listagem do léxico do campo semântico *charque*, que resultará em um glossário, o trabalho em questão propõe, também, uma discussão sobre as influências e contribuições nessas e dessas lexias na formação e expansão da variedade do português brasileiro, analisando, nesta discussão, o grau de influência do dialeto caipira paulista no sul do Brasil, atrelando os movimentos bandeirante, monçoeiro e tropeiro com a economia do *charque*. O que se pretende é – considerando a função transcendente da ciência filológica, que, de acordo com seu conceito amplo, estuda as sociedades e civilizações através de documentação escrita, tendo como apoio a História Social – buscar, em documentos escritos, aspectos lexicais, sócio-históricos e culturais relacionados à produção, consumo e comercialização do *charque*.

¹ Esta pesquisa é realizada na Universidade de São Paulo – USP e tem o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.

Neste trabalho pretende-se descrever como se deu a seleção e formação do *corpus* a ser empregado, abordando as obras e os autores que foram estudados. Em um segundo momento, se fará a descrição breve de que tipo ou tipos de edição foram empregados e quais as normas utilizadas. Uma vez que este trabalho realiza um estudo interdisciplinar, utilizando-se da filologia, da história social e da linguística, visando à contribuição para os estudos em História da Língua Portuguesa, pretende-se, também, levantar uma discussão sobre campo semântico.

Para uma melhor explanação e visualização do conceito proposto, serão apresentados exemplos de vocábulos, assim como de expressões lexicais retiradas do próprio *corpus* selecionado e editado. Estes itens lexicais serão seguidos de suas acepções para destacar e melhor exemplificar o trabalho como um todo, demonstrar as dificuldades encontradas na definição e delimitação da formação da listagem do léxico do campo semântico *charque*, assim como também auxiliar na sustentação do conceito de campo semântico proposto para este trabalho.

Seleção e formação do *corpus*

A primeira etapa realizada foi uma pesquisa bibliográfica sobre o *charque* como bem de consumo e bem de exportação no sul do Brasil, a fim de estabelecer quais regiões seriam escolhidas para a seleção do material escrito.

A seleção da bibliografia estudada foi realizada na biblioteca Florestan Fernandes (FFLCH - USP), na biblioteca da Casa de Portugal, no bairro da Liberdade em São Paulo e em biblioteca particular.

A primeira obra pesquisada foi do autor Simonsen (1937), que, em sua obra, afirma que o desenvolvimento da indústria de *charque* na região sul supria, por via marítima, as populações litorâneas do centro-oeste e acabaram substituindo a carne-de-sol ou carne-de-vento, produzida principalmente no Ceará.

Na obra de Caio Prado Júnior (1945), o autor atribui ao *xarque* e às *xarqueadas* o “organizador do caos” criado pela produção do couro – pois as sobras de carnes eram imensas – e, somada à decadência da pecuária nos sertões do nordeste, esta indústria acabou tendo um papel expressivo na economia brasileira. Sobre as localidades de maior relevância para esta pesquisa, o autor discorre o seguinte:

a indústria do xarque, as “xarqueadas”, localizam-se num ponto ideal: entre os rios Pelotas e S. Gonçalo, nas proximidades ao mesmo tempo dos grandes centros criatórios da “fronteira”... ... Esta localização da indústria dará origem ao centro urbano que seria o primeiro da província depois da capital; mas primeiro absoluto em riqueza e prestígio social: **Pelotas**.² (PRADO Jr., 1945, p. 105-106)

Outra obra estudada foi *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia* (1965), do mesmo autor. Nesse livro, Prado Júnior discorre sobre a pecuária dividindo-a em zonas e fases. Sobre pecuária na região do Extremo Sul, o autor cita e repete as mesmas informações sobre a pecuária usadas na obra anterior, confirma os mesmos dados históricos e reafirma o município de Pelotas como o núcleo das *charqueadas*.

² Grifo nosso.

Cunha (1908) divide sua obra em dois momentos: o primeiro momento apresenta informações gerais do Rio Grande do Sul e, no segundo momento, o autor cita uma abundante quantidade de municípios gaúchos fornecendo dados específicos pertencentes a cada uma das cidades detalhadas.

A obra de Buarque de Holanda (1960) acaba por repetir os dados dos outros autores estudados e descreve como simples a instalação de uma charqueada – composta por um galpão onde se preparava e salgava a carne e um secadouro, para secá-la ao ar livre. Sobre esse bem de consumo e exportação, o autor cita outros produtos aproveitados nas charqueadas como o sebo, chifres, crinas e certifica a importância do charque na alimentação dos escravos.

Encerra-se esta explanação bibliográfica para a determinação dos lugares que servirão de pesquisa em busca de documentação escrita, com a produção de Souza Docca (1954). Essa obra apresenta um breve comentário acerca do *charque*, considera José Pinto Martins fundador dessa indústria no Rio Grande do Sul, cita mais uma vez o Arroio Pelotas como o principal local de produção, e também acrescenta outros lugares como importantes. Como pôde ser observado, a bibliografia estudada serviu para estabelecer as regiões a serem escolhidas como também para a exclusão de outras na seleção de documentação escrita. A fim de evitar uma repetição e citação extensa das obras lidas, para este artigo, apenas algumas obras pesquisadas foram citadas.

Após o estudo bibliográfico, a seleção da documentação escrita deu-se nos seguintes lugares: O Museu Histórico e Bibliográfico da Biblioteca Pública Pelotense, Arquivo do Estado do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre, e no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, localizado em Florianópolis.³ Também serão usadas outras fontes como base para os estudos de lexicografia e lexicologia, por exemplo, o estudo dos atlas linguísticos existentes sobre a região Sul brasileira e também de uma pesquisa oral a ser realizada no município gaúcho de Pelotas. Espera-se que essas fontes auxiliem na composição do glossário e na atestação do uso do léxico levantado e estudado.

Edição dos documentos selecionados

Dando continuidade à exposição das primeiras impressões do trabalho, nesta seção se fará uma apresentação sobre o tipo de edição utilizado nos documentos e quais as normas adotadas para este fim.

O *corpus* selecionado nesta primeira etapa do trabalho é composto por documentos manuscritos e impressos, antigos e modernos. Não se considera, por ora, que o *corpus* esteja formado e encerrado. Isto é, ao longo das pesquisas, caso surjam mais documentos ou obras que possam servir para o aprimoramento do estudo do léxico do campo semântico *charque*, estes poderão ser incluídos como parte componente da investigação.

Neste trabalho estão sendo empregados dois tipos de edição. O primeiro deles é a chamada *edição mecânica* ou *facsimilar*, caracterizada por conceder ao trabalho a

³ Durante o curso de mestrado, os estudos do códice intitulado “Ofícios do Vice-Rei para o Governador da Capitania 1793/98”, localizado no Arquivo Público do Estado de Santa Catarina, apresentaram vários documentos tratando do *charque* como bem de consumo e exportação. Em razão desse estudo, iniciou-se uma série de questionamentos acerca desse tema, o que motivou a tese de doutoramento. Por essa razão, optou-se em também selecionar documentos catarinenses mesmo não encontrando referências desse Estado nas obras lidas.

mais fiel das edições, ou seja, não há mediação entre o editor e o documento. A edição *facsimilar* pode ser feita a partir de várias técnicas. Neste trabalho optou-se pelo uso da fotografia. Entretanto, de acordo com Cambraia, esse tipo de edição “tem a desvantagem de poder ser consultada apenas por especialistas, porque pressupõe a capacidade de se ler um texto na escrita original” (2005, p. 91-92).

Diante disso, somada à conscientização de que o público-alvo almejado nesta pesquisa é composto por especialistas e não-especialistas, realizou-se também a edição denominada *edição semidiplomática*. Esse tipo de edição tem como característica eliminar as dificuldades paleográficas através do desenvolvimento de abreviaturas e inserção de palavras ou letras. A edição desse trabalho tem como base as Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil, propostas durante o II Seminário para a História do Português Brasileiro, de 1998. Segue a lista das normas adotadas na transcrição/edição dos documentos. Algumas delas foram normalizadas e/ou normatizadas a fim de adequarem-se às propostas do trabalho.

Normas adotadas na transcrição

1. A transcrição será conservadora.
2. As abreviaturas, alfabéticas ou não, serão desenvolvidas, marcando-se, em itálico, as letras omitidas, obedecendo aos seguintes critérios:
3. Respeitar, sempre que possível, a grafia do manuscrito, ainda que manifeste idiosincrasias ortográficas do escriba, como no caso da ocorrência “munto”, que leva a abreviatura “m.to.” a ser transcrita como “munto”; e
4. No caso de variação no próprio manuscrito ou em coetâneos, a opção será para a forma atual ou mais próxima da atual, como no caso de ocorrências “Deos” e “Deus”, que levam a abreviatura “D.s” a ser transcrita como “Deus”.
5. Será estabelecida fronteira de palavras que venham escritas juntas; não se introduzirá hífen ou apóstrofo onde não houver.
6. A pontuação original será rigorosamente mantida. No caso de espaço maior intervalar deixado pelo escriba não será marcado.
7. A acentuação original será rigorosamente mantida, não se permitindo qualquer alteração. Exemplos: “saude”; “sómone”; “algũas”; “Iose de Mattos”; “obzequialo”; “divida”; “obrigadissimo”; “hé seo”.
8. Será respeitado o emprego de maiúsculas e minúsculas como se apresentam no original. No caso de alguma variação física dos sinais gráficos resultar de fatores cursivos, não será considerada relevante. Assim, a comparação do traçado da mesma letra deve propiciar a melhor solução.
9. Eventuais erros do escriba ou do copista serão remetidos para nota de rodapé, onde se deixará registrada a lição por sua respectiva correção. Exemplo: “nota 1. “Seriço” por Serviço”; “nota 2. “pestar-lhe” por “prestar-lhe”.
10. Inserções do escriba ou do copista na entrelinha ou nas margens superior, laterais ou inferior entram na edição entre os sinais < >, na localização indicada. Exemplo: < Cópia >.

11. Supressões feitas pelo escriba ou copista no original serão tachadas. Exemplo: “todos ninguem dospresentes assignarom”; “sahiram sahiram aspressas para oadro”. No caso de repetição que o escriba ou copista não suprimiu, passa a ser suprimida pelo editor, que a coloca entre colchetes duplos. Exemplo: “fugi[[gi]]ram correndo [[correndo]] emdireção opaço”.
12. Intervenções de terceiros no documento original aparecerão em nota de rodapé, informando-se a localização.
13. Intervenções do editor hão de ser raríssimas, permitindo-se apenas em caso de extrema necessidade, desde que elucidativas a ponto de não deixarem margem a dúvida. Quando ocorrerem, devem vir entre colchetes. Exemplo: “naõ deixe passar neste [registro] de Areas”.
14. Letra ou palavra não legível por deterioração justificam intervenção do editor na forma do item anterior, com a indicação entre colchetes: [ilegível].
15. Trecho de maior extensão não legível por deteriorização receberá a indicação [corroídas + 5 linhas]. Se for o caso de trecho riscado, cortado ou inteiramente anulado por borrão ou papel colado em cima, será registrada a informação pertinente entre colchetes e sublinhada.
16. A transcrição será justalinear.
17. As assinaturas simples ou as rubricas serão sublinhadas. Os arabescos ou adornos do início ou final de assinatura serão omitidos.
18. As datas cronológicas serão sublinhadas, se assim constar no manuscrito. Para diferenciar o sublinhado das assinaturas, será utilizado sublinhado duplo.
19. O sinal // que segue as datas cronológicas é transcrito como ,, Exemplo: Rio de Janeiro 22 ,, de Dezembro de 1797 para diferenciar do uso das barras duplas, quando houver.

Para uma melhor visualização do tipo de edição realizado, segue um exemplo de edição facsimilada e sua transcrição. Trata-se de uma carta enviada a um charqueador em que o remetente solicita informações sobre o aluguel de escravos destinados ao serviço de charqueada. Esse documento encontra-se no Arquivo Público do Rio Grande do Sul, nos autos número 775, maço número 46, estante 25.

(Doc. n. 5)

94

Mto. Sr. J. C. Junius Brutus Cassio
de Almeida.

Pelotas 30 de Outubro de 1853

Reço-lhe o favor de informar-me ao pé
dieta, para fins convenientes, qual o preço
do aluguel annual dos escravos destinados
ao serviço de carregada, isto é, do anno
corrido, obrigando-se o carregador a dar-
lhes alimentações, vestuário e botica. No
numero dos escravos cujo aluguel eu deo
saber, comprehendem-se carregadores, si-
mangos, salgadores, e descarnadores. Deo
saber se o preço do aluguel tem sido inea-
riavel durante alguns annos atrás. Sendo
V.ª carregador, pôde, com conhecimento
de causa, prestar-me a informações que
peço com urgencia. Queira authorizar
me a uzar de sua resposta, como me
conviu.

Seu de V.ª et. e obl.º

Mto. Sr. Sr. Fernando Luis Ojeda

Respondendo a parente de V.ª a mim
Callejita tenho a dizer lhe o seg.º
Os aluguis d'escravos para
carregada varião em preço, por
que uns alugão por 30 mtoe

< (Documento número 6) >

< 94 >

Illustrissimo Senhor Tenente Coronel Junino Brutus Cassio de Almeida.

Pelotas 30 de Outubro de 1883

Peço-lhe o favor de informar-me aó pé désta, para fins convenientes, qual o preço do aluguel annual dos escravos destinados ao serviço de Xarqueada isto é, do anno corrido, obrigando-se o Xarqueador a dar-lhes alimentação, vestuario e botica. No numero dos escravos cujo aluguel eu desejo saber, comprehendem-se xarqueadores, xi=mangos, salgadores, e descarneadores. Desejo saber se o preço do aluguel tem sido invariavel durante alguns annos atrás. Sendo *Vossa Senhoria* Xarqueador, póde, com conhecimento de causa prestar-me a informação que peço com urgencia. Queira authorizar-me a uzar de sua resposta, como me conviér.

Sou de *Vossa Senhoria* criado e obrigado
[Ill]ustrissimo Senhor Doutor Fernando Luis Ozorio

Respondendo a presente de *Vossa Senhoria* a mim dirigida tenho a dizer lhe o seguinte
Os alugueis d'escravos para xarqueada varião em preço, por que uns alugão tão sómente

Dificuldades encontradas na definição e delimitação no levantamento do léxico do campo semântico *charque*

Na última seção proposta para este artigo, propõe-se uma breve discussão sobre as dificuldades encontradas na definição e delimitação no levantamento do léxico do campo semântico *charque*.

Neste contexto, define-se o campo semântico como um conjunto de unidades lexicais, expressões lexicais ou lexicalizadas que ligam-se e relacionam-se pelo sentido ou por traços comuns. Sendo assim, propõe-se um debate acerca do campo semântico *charque* tratando-o como um conjunto de palavras, de itens lexicais, que retrate a produção, organização econômica e social como práticas de identidade cultural deste produto.

No trabalho, o léxico considerado pertencente ao campo semântico *charque* aparece grifado em amarelo nas edições (conforme exemplo acima). Ao final, essas lexias são apresentadas em uma lista,⁴ em ordem alfabética. As palavras apresentam suas definições

⁴ Vale ressaltar que essa lista ainda está em fase de elaboração, sendo que poderá ser alterada, com a exclusão de algumas lexias ou com a inclusão posterior de outras.

formuladas a partir das definições dadas pelos próprios autores dos documentos e obras do *corpus*. Quando não for possível utilizar esse recurso, serão utilizados dicionários selecionados para esse fim.

Para uma melhor visualização seguem alguns exemplos de documentos facsimilados e editados, assim como também de trechos de obras lidas.

EXEMPLOS:

Na edição do documento anterior, como já foi dito anteriormente, algumas palavras foram grifadas de amarelo. Esses vocábulos não apresentam nenhuma dificuldade para classificá-los como pertencentes ao campo semântico proposto. Portanto, são considerados pertencentes ao campo semântico *charque* e apresentam as seguintes definições:

Charqueada: estabelecimento onde se charqueia a carne || saladeiro.

Charqueador: fabricante de charque || proprietário de charqueada || o que charqueia.

Descarnador: operário das charqueadas que separa os ossos das carnes || instrumento ou máquina apropriados para descarnar couros, peles e dentes.

Descarneador: ver descarnador.

Salgador: operário das charqueadas encarregado de impegnar as carnes de sal.

Xarqueada: ver charqueada.

Xarqueador: ver charqueador.

Ximango: trabalhador de charqueada.

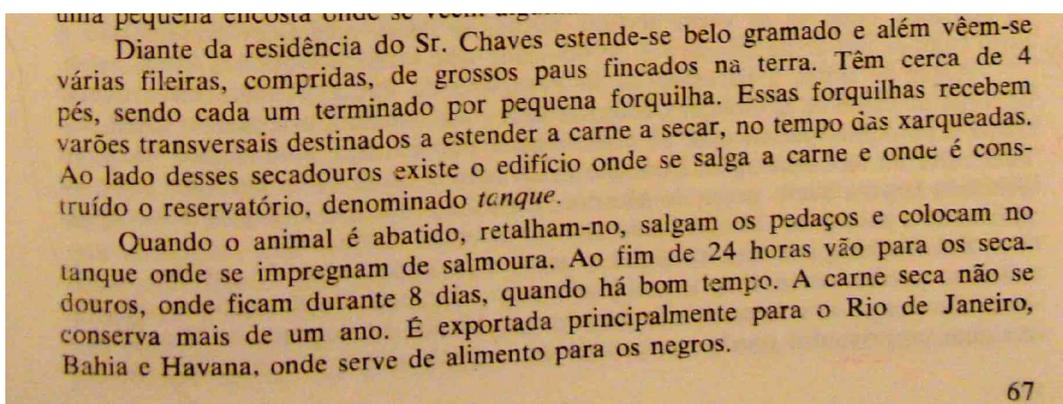
Seguindo as exemplificações, seguem os facsímiles e suas edições:

carne e de gordura.

Em toda parte onde parávamos na estrada, meu guia perguntava se era possível adquirir uma manta. A manta nada mais é que uma grande faixa de carne seca e nunca foi vendida ao meu guia, pois todos o presenteavam com franqueza. Ele e seus companheiros improvisaram então espetos de pau, com os quais assavam ligeiramente pedaços de carne, sendo a manta logo devorada.

carne e de gordura.

Em toda parte onde parávamos na estrada, meu guia perguntava se era possível adquirir uma manta. A manta nada mais é que uma grande faixa de carne seca e nunca foi vendida ao meu guia, pois todos o presenteavam com franqueza. Ele e seus companheiros improvisaram então espetos de pau, com os quais assavam ligeiramente pedaços de carne, sendo a manta logo devorada.



Diante da residência do *Senhor Chaves* estende-se belo gramado e além vêm-se várias fileiras, compridas, de grossos paus fincados na terra. Têm cerca de 4 pés, sendo cada um terminado por pequena forquilha. Essas forquilhas recebem varões transversais destinados a estender a carne a secar, no tempo das xarqueadas. Ao lado desses secadouros existe o edifício onde se salga a carne e onde é construído o reservatório, denominado *tanque*.

Quando o animal é abatido, retalham-no, salgam os pedaços e colocam no tanque onde se impregnam de salmoura. Ao fim de 24 horas vão para os secadouros, onde ficam durante 8 dias, quando há bom tempo. A carne seca não se conserva mais de um ano. É exportada principalmente para o Rio de Janeiro, Bahia e Havana, onde serve de alimento para os negros.

Esses trechos facsimilados foram extraídos da obra do botânico francês Auguste de Saint-Hilaire (1999). Trata-se de um diário de bordo em que os lugares visitados pelo autor são apresentados seguidos de comentários ricos em detalhes. As apreciações feitas pelo botânico ultrapassam essa ciência, alcançando observações sobre topônimos, geografia, costumes, cultura em geral e língua.

Da obra de Louis Couty, *A Erva Mate e o Charque (Le Mate et les Conserves de Viandes)* foram extraídos os exemplos abaixo.⁵ Trata-se de um relatório à Sua Excelência, o Sr. Ministro da Agricultura e do Comércio francês, datado de 1880, sobre a missão de Couty nos estados do sul do Brasil. Sobre o mercado e produção do *charque*, o autor observa que seus processos permanecem estacionários há algum tempo e, por isso, insiste em estudos sobre as charqueadas ou saladeiros em si.

O modo de descrição de como funciona uma charqueada e todo o processo de armazenamento, transporte, comercialização tem um caráter científico em que o autor utiliza-se de um modo comparativo que o auxilia por toda a obra. A dizer, Couty analisa o preparo do *charque* no sul do Brasil, especificamente em Pelotas, e compara com o modo de preparo do *charque* da região do Rio da Prata.

⁵ Esses trechos de documentos não foram editados segundo as normas citadas anteriormente, consta do trabalho somente a edição facsimilada.

das do mau aspecto das carnes do Rio Grande.

A carne é, finalmente, levada para as "varas", ou **secadores**: são simples barras de madeira, bastante longas, estendidas transversalmente a 1m 50 do solo, mais ou menos, e dispostas muito variadamente. Assim, muitas vezes, principalmente no Sul, instalar-se-ão sobre os mesmos suportes verticais duas séries de varas, umas acima das outras; as superiores receberão as mantas, as inferiores, os pedaços menos importantes. Estas varas, geralmente afastadas de 2 m a 2m 20, são às vezes de tal forma próximas, que os fragmentos de carne fazem sombra uns sobre os outros. A direção das varas é, geralmente, de oeste a leste, de maneira que a exposição seja Norte-Sul: mas esta direção é, outras vezes, bastante ruim. Enfim, a disposição do conjunto de varas é

em uma sala vizinha, o **galpão**, sobre suportes especiais, "tendidas". Destaca-se, a seguir, em um só fragmento, todos os músculos cérvico-faciais, dorso-lombares e costo-abdominais do mesmo lado: cada um desses enormes fragmentos unilaterais constitui a "manta", a porção mais apreciada pelos consumidores.

Somente no Rio da Prata, cada manta compreende também, além dos músculos pré-vertebrais e torácico-abdominais, os músculos "carré" dos lombos e psoa-ilíacos do mesmo lado; ao contrário, em Pelotas, destacam-se à parte os músculos lombo-ilíacos direitos e esquerdos para deles fazer um pedaço único, supranumerário: o "lombo". Além do mais, no Rio da Prata, as mantas compreendem também os músculos intercostais, fáceis de destacar, enquanto que, em Pelotas, deixam-se estes músculos aderentes nas costelas; e estas fileiras de costelas com a carne intermediária formarão o que se chama as "costelas". Estas costelas serão utilizadas, sobretudo, para a alimentação dos empregados e dos escravos.

Como se pode perceber, pelas acepções dos autores dos textos, as lexias: *vara*, *manta* e *tanque* também fazem parte do campo semântico *charque*:

Manta: enormes fragmentos unilaterais de carne || grande faixa de carne seca || porção de carne apreciada pelos consumidores de charque || grande pedaço de carne de rês, seco ao sol.

Tanque: edifício construído destinado a salgar a carne.

Vara: barra de madeira, bastante longa, estendida transversalmente a 1.50 metros do chão onde são colocadas as mantas de carne para secar.|| forquilha transversal destinada a estender a carne para secar || barras grandes colocadas horizontalmente sobre esteios, paralelas umas às outras, para nelas ser exposta ao sol a carne que sai do sal e que será transformada em charque.

Os exemplos a seguir fazem parte das lexias ainda em julgamento. O exemplo que se segue é uma lista de objetos pertencentes a uma charqueada e faz parte de um inventário de um charqueador. A grande dificuldade até agora encontrada é justamente limitar o campo semântico, ou seja, se se considera campo semântico o conjunto de palavras, de itens lexicais, que refletem a produção, organização econômica e social como práticas de identidade cultural desse bem de consumo e exportação, torna-se difícil limitar quais lexias são componentes desse conjunto. Os vocábulos como *peneira*, *atestador*, e *escumadeira* – dentre outros – deveriam ser considerados como pertencentes ao campo semântico *charque*?

Para o melhor entendimento, segue facsímile do documento citado e sua edição:

<105>

Relação da Charqueada, objectos pertencentes á mesma que entregamos ao *Senhor* João Miguel Vieira por ordem de *Dona* Anna Corrêa Barcellos em 15 de Setembro de 1870.

Charqueada com o varal que recebemos

- 1 Zorra em seu estado perfeito
- 18 Carrinhos de mão
- 2 Tinas completas (sendo uma feita pela sociedade)
- 2 [das] de sebo
- 1 Bomba que recebemos
- 2 Balancas completas com pertences (sendo 1 velha)
- 2 Peneiras de sal
- 5 Medidas de [ilegível]
- 10 Enchadas comprada pela sociedade
- 20 Machados
- 10 Pás
- 10 Baldes comprado pela sociedade
- 2 Ganchos “ “ “
- 1 Funil “ “ “
- 1 Rodo “ “ “
- 1 Cinzeiro “ “ “
- 7 Lampeões “ “ “
- 1 Par de patolas “ “ “
- 1 Chase Inglesa “ “ “
- 1 Barril pequeno “ “ “
- 2 Carro [ilegível] de mão
- 1 Carroça grande
- 2 Colheres
- 2 Baldiadeiras
- Escumadeiras
- 4 Candieiros, comprado pela sociedade
- 1 Attestador

Relação da Chuqueada, e objectos pertencentes
a mimma que entregamos ao Sr. Joãoelli
quele s'iccia por ordem de D. Anna Corria Pineda
em 15 de Setembro de 1870.

Chuqueada com o solar que recebemos
Linha em estado perfeito

18 Caniuhos de mão

2 Tinas Completas (suas unna feita pela sociedade)

2 das de sebo.

1 Tromba que recebemos

2 Balancas Completas com punturas (suas 1 Helha)

2 Penuas de sal

5 Medidas de d.^o

6 Cuchadas compr. pela Soc.^e

4 Machucos

6 pás

6 Baldes compr. pela Soc.^e

2 Gauchos " " "

1 Favel " " "

1 Roda " " "

1 Cingiro " " "

7 Lampião

1 var de patolas

1 Chave inglesa

1 Baril pequeno " " "

2 Carrociuhos de mão

1 Carroca grande

2 Colthun

2 Baldiadeiras

Escumadeiras

4 Carruiceros, compr. pela Soc.^e

1 Attestuor

Extraindo somente três exemplos do documento acima, temos os vocábulos: *peneira*, *escumadeira* e *atestador*. Por se tratar de um inventário, esse tipo documental apresenta, em sua forma, apenas uma lista ou relação discriminada de bens e mercadorias, a serem divididos pelos herdeiros, o que torna a natureza do documento passível de falta de explanação como ocorreu com *varal*, *manta* e *tanque*. Uma vez que nesse caso as referidas lexias são simplesmente citadas, a busca pelas suas definições será feita em dicionários como Bluteau, Moraes, Houaiss e Villar (2001), Aulete (s.d.), dentre outros.

Peneira: caixa circular de madeira com fundo de crina, de seda, de arame ou de outros materiais, cujos fios são entrançados mais ou menos estreitamente, e que serve para passar as substâncias reduzidas a pequenos fragmentos e principalmente a farinha dos cereais.

Atestador: vasilha com que se atestam as pipas e tonéis. || o que atesta vasilhas.

Escumadeira: espécie de colher em forma de crivo que serve para tirar a espuma que se ajunta sobre os líquidos quando estes fervem ou se agitam.

A questão que envolve a discussão sobre o campo semântico *charque* é que essas três lexias não são usadas exclusivamente em charqueadas como alguns outros vocábulos selecionados do *corpus* do trabalho. Entretanto, como foram encontradas em documentos de inventários de charqueadores, que recebe em seu cabeçalho: *Relação da Charqueada, objectos pertencentes á mesma...* serão incluídos e, mesmo não encontrando definição em dicionários que os liguem diretamente à produção, comercialização, etc., do *charque*, deverão constar como pertencentes ao campo semântico estudado em virtude do suporte documental de onde foram extraídos.

Considerações finais

Uma vez que a tese de doutoramento, que embasa as primeiras impressões a que se dedica este trabalho, ainda encontra-se em andamento, há muitos pontos a serem levantados e muita pesquisa ainda a ser feita. O que se procurou fazer neste artigo foi apresentar o início dos trabalhos e levantar a questão do campo semântico e as dificuldades encontradas na delimitação desse campo conceitual.

Espera-se que os estudos de lexicografia e lexicologia que estão sendo realizados possam auxiliar no entendimento de algumas questões aqui levantadas e que possam servir para auxiliar no desenvolvimento da pesquisa de forma mais empírica. Espera-se, também, que a coleta oral a ser realizada seja relevante na formação da listagem do léxico.

Entretanto, é necessário que se perceba que o caminho de construção de uma teoria deve sempre estar bem estruturada, e que o *corpus* estudado também possa contribuir de forma decisiva no suporte metodológico.

De forma geral, pretende-se que este estudo, utilizando-se da filologia, da história social e da linguística, contribua para os estudos em História da Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AULETE, F.J.C. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo. [s.d.]. Disponível em: http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital. Acesso em: 12 mai. 2010.
- CAMBRAIA, C.N. *Introdução à Crítica Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- COUTY, L. *A Erva-mate e o Charque*. Pelotas: Seiva, 2000 [1880].
- CUNHA, E.A.L. *O Rio Grande do Sul – contribuição para o estudo de suas condições econômicas*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.
- DOCCA, E.F.S. *História do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1954.
- HOLANDA, S.B. de. *História Geral da Civilização Brasileira – I. A Época Colonial; II. Administração, Economia, Sociedade*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1960.
- HOUAISS, A. (1915-1999); VILLAR, M. de S. (1939 -). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- PRADO Jr., C. *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1965.
- _____. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1945.
- SAINT-HILAIRE, A. de. *Viagem ao Rio Grande do Sul, 1820-1821*. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1999.
- SIMONSEN, R. C. *História Econômica do Brasil 1500-1820*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

- MEGALE, H. (Org.). *Normas para Transcrição de Documentos Manuscritos para a História do Português do Brasil*. In: SEMINÁRIO PARA A HISTÓRIA DO PORTUGUÊS BRASILEIRO, II, 1998, Campos do Jordão. Mimeo.
- SCHREINER, C. *Edição Semidiplomática de Documentos Manuscritos do Século XVIII: Livro de Ofícios do ViceRei para o Governador da Capitania de Santa Catarina (1793-1798)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA NETO, S. da. *História da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

O papel da gramática numa proposta pedagógica baseada em gêneros discursivos

(The role of grammar in a pedagogical proposal based on discourse genders)

Dirce Charara Monteiro¹

¹Faculdade de Ciências e Letras-Universidade Estadual Paulista (UNESP)

dcharara@terra.com.br

Abstract: In the last decade, pedagogical proposals for language teaching that aimed at developing the students' literacy have raised an important question regarding the elaboration of language teaching plans concerning the role of grammar. How should we treat the relationship grammar-text in this new perspective? The aim of this paper is to propose a way of integrating text and grammar in an English course plan for Information Technology (IT) students which gives priority to the reading ability. We have based our proposal on concepts from English for Specific Purpose (ESP) by focusing on reading and also on literacy and text gender studies.

Keywords: text gender; grammar; reading; teaching plan; English.

Resumo: Na última década, as propostas pedagógicas de ensino de línguas voltadas para o desenvolvimento do letramento dos alunos têm recolocado uma questão fundamental na elaboração dos planejamentos de ensino de línguas quanto ao papel da gramática. Como tratar a relação texto-gramática nessa nova perspectiva? O objetivo deste artigo é propor uma forma de integrar texto e gramática num planejamento de Inglês para alunos de Tecnologia da Informação (TI), que prioriza a habilidade de leitura. Baseamos nossa proposta em conceitos da abordagem instrumental de ensino de Inglês, com foco na habilidade de leitura e também nos estudos sobre letramento e gêneros discursivos.

Palavras-chave: gênero textual; gramática; leitura; plano de ensino; inglês.

Introdução

Na última década, as propostas pedagógicas de língua materna e estrangeira voltadas para o desenvolvimento do letramento dos alunos têm recolocado uma questão fundamental na elaboração dos planejamentos de ensino de línguas quanto ao papel da gramática. O que significa o ensino de gramática nessa nova perspectiva? Como tratar a relação texto-gramática?

No ensino de inglês para alunos universitários de Tecnologia da Informação (TI), temos observado uma grande dificuldade de trabalhar essa integração, até porque a maioria dos materiais didáticos disponíveis não revela essa preocupação. Alguns trazem uma parte inicial com fundamentos de gramática seguidos de textos para compreensão. É preciso apontar alguns livros didáticos produzidos no Brasil que já apresentam, nas suas unidades, as estruturas linguísticas relacionadas com os gêneros textuais, como é o caso, por exemplo, da obra de Cruz, Silva e Rosas (2001).

Como os conteúdos dos textos de TI desatualizam-se muito rapidamente em função da dinamicidade do conhecimento na área, é comum que professores organizem seus próprios materiais didáticos, selecionando textos e atividades linguísticas pertinentes a esse tipo de clientela.

Com a intenção de auxiliar os profissionais que atuam nesse contexto de ensino de inglês, propomos, neste artigo, uma forma de integrar texto e gramática num planejamento de Inglês para Sistemas de Informação, que prioriza a habilidade de leitura.

Quadro teórico-metodológico

O quadro teórico-metodológico que fundamenta nossa proposta baseia-se na abordagem instrumental de ensino de Inglês (*English for specific purposes*, ESP) com foco na habilidade de leitura e nos estudos sobre letramento e gêneros discursivos (ou textuais).

No ensino de leitura, a abordagem instrumental adotada há mais de um quarto de século, no Brasil, com um grande projeto nacional, já foi objeto de um balanço de seus vinte e cinco anos por Celani et al. (2005) e baseia-se no pressuposto de que é possível ensinar habilidades isoladas, sem a preocupação de integrar as habilidades básicas no ensino de uma língua estrangeira: *listening, speaking, reading and writing*. No Brasil, considerando-se as necessidades de nosso contexto sociocultural, foi priorizada a habilidade de leitura, ainda hoje considerada a mais importante conforme proposta curricular de LEM para o estado de São Paulo (2008).

Para o ensino da leitura, essa abordagem prevê um trabalho didático baseado em algumas estratégias básicas para que o aluno consiga chegar ao significado do texto. De acordo com Dota (1994), as mais usadas são: predição ou antecipação do assunto, *skimming*, *scanning*, uso de funções retóricas do texto, dedução a partir do contexto, parada em palavras desconhecidas, reconhecimento de cognatos/falsos cognatos e *layout*. Mais voltadas para a gramática estão as estratégias de reconhecimento de tipos de frases e da relação entre elas por meio dos marcadores textuais e dos elementos referenciais, estruturação dos principais grupos nominais, reconhecimento de tempos verbais, dos principais prefixos e sufixos, graus do adjetivo, dentre as mais importantes.

A concepção de gramática subjacente à abordagem instrumental extrapola o limite da frase e considera as relações entre os elementos linguísticos dentro do texto. Como exemplo, os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo não são apenas apresentados em um quadro como se fazia no ensino pautado nas abordagens tradicional e estrutural de gramática, mas dentro de *um texto* no qual são apontadas as relações anafóricas ou catafóricas desses elementos gramaticais, fundamentais para a compreensão textual.

A proposta de uma abordagem instrumental associada a uma centrada em gêneros discursivos não nos parece incompatível, no sentido de que a primeira já previa um trabalho fortemente voltado para o reconhecimento da variedade textual. O uso do *layout* do texto como porta para o reconhecimento do gênero textual, por exemplo, é uma evidência dessa preocupação.

Ainda nessa linha de raciocínio, dentre as estratégias acima arroladas, vale destacar aquela voltada para o *uso de elementos retóricos do texto*, isto é, o fazer com que o aluno reconheça se o autor do texto está definindo algo, classificando, exemplificando, comparando, descrevendo, entre outras. Dota (1994) recomenda que o professor trabalhe os elementos linguísticos associados a essas operações argumentativas presentes nos textos, mostrando a preocupação com uma abordagem gramatical que ultrapassa os limites da frase.

Ressaltamos, dentre as principais estratégias de leitura utilizadas em cursos voltados para o ensino de Inglês para propósitos específicos (*English for Specific Purposes, ESP*), a importância de fazer com que o aluno reconheça o gênero do texto a ser lido. Segundo Bernardino (2010, p. 30),

o conhecimento dos gêneros textuais cria uma expectativa no leitor e o leva a reagir de alguma forma, o que em uma língua estrangeira constitui um auxílio importante no processo de leitura e entendimento dos textos. Muitas vezes, é o gênero que vai fornecer as pistas para a tradução e compreensão de determinados trechos ou mesmo de textos completos.

Os PCN de língua portuguesa (1997) já sinalizavam um caminho pedagógico baseado no conceito de gênero:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a famílias de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas [...], existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1997, p.26)

Bakhtin (2003), um dos pioneiros a teorizar sobre os gêneros, já havia chamado a atenção para a sua importância no ensino da produção e recepção de textos. Para ele, essa relativa estabilidade dos gêneros é que permite que eles existam e sejam reconhecidos como tais.

O conceito de gênero está intimamente ligado ao de letramento. O próprio título da obra de Soares (2000), *Letramento: um tema em três gêneros*, é um exemplo. Para a autora, ler um texto “é instaurar uma situação discursiva” (p. 9) e é dessa relação que se construirá o sentido do texto.

Segundo Soares, “o gênero do discurso, no caso da interação por meio da escrita, é resultado da função que o autor atribui ao texto, do leitor específico para quem se escreve, das condições de produção do texto” (SOARES, 2000, p. 10) .

Para a autora (2000, p.18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Vários autores vêm tratando desse conceito tanto na área de língua materna como na de ensino de segunda língua (KLEIMAN, 1995; KERN, 2000; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DIONÍSIO; MACHADO; BEZERRA, 2005; PINTO, 2005; BAZERMAN, 2006; ROJO, 2009, entre outros).

No caso específico de língua inglesa, merece destaque a proposta de Kern (2000), principal autor que fundamenta a nova proposta curricular de língua inglesa (SÃO PAULO, 2008) para o estado de São Paulo, que propõe uma abordagem voltada para letramentos múltiplos. Seu conceito de letramento é mais abrangente do que o contido na proposta de ESP no sentido de defender uma integração das quatro habilidades básicas (*listening, speaking, reading and writing*). Tenta também, em sua proposta, conciliar a abordagem comunicativa, paradigma ainda predominante no ensino de língua inglesa como língua estrangeira, que enfatiza a interação verbal face-a-face, *o uso*, com a capacidade dos

leitores lerem, discutirem e pensarem mais criticamente sobre os textos (KERN, 2000, p. 5). Mais ainda, pretende unir aspectos sociais e cognitivos da aprendizagem de línguas em sua proposta.

Uma de suas principais preocupações é como obter um equilíbrio entre forma e significado e como fazer o leitor perceber a relação entre esses dois componentes textuais.

Para Kern (2000, p. 16) letramento, “é o uso de práticas social, histórica e culturalmente situadas de criação e interpretação de significado por meio de textos”. Implica ao menos uma consciência tácita das relações entre as convenções textuais e seus contextos de uso e, idealmente, a habilidade de refletir criticamente sobre essas relações. Acrescenta que o letramento é dinâmico e variável nas diversas culturas e está relacionado com habilidades cognitivas.

Ao aprofundar seu conceito de letramento, Kern (2000) chama a atenção para as implicações linguísticas dele decorrentes:

De uma perspectiva linguística, letramento envolve a habilidade de reconhecer e produzir representações gráficas de palavras e morfemas, e conhecimento das convenções que determinam como esses elementos podem ser combinados e ordenados para formar orações [...]. Precisamos também entender os vários tipos de dependência entre as orações que contribuem para a coesão interna e a coerência de um texto [...]. Finalmente, precisamos entender os vários caminhos nos quais as orações são combinadas em parágrafos e como parágrafos são, por sua vez, organizados em unidades maiores de escrita. (tradução nossa) (KERN, 2000, p. 25)

Ainda considerando os aspectos linguísticos, foco de nossa preocupação, concordamos com Pinto (2005, p. 56-57), que afirma que “cada um dos vários gêneros apresenta suas próprias exigências em termos de conteúdo, de estrutura e das *sequências linguísticas* que os compõem” (grifo nosso).

Após essas considerações teóricas sobre os principais conceitos que direcionam nossa proposta pedagógica, passemos ao relato das principais etapas de sua elaboração bem com à apresentação de alguns exemplos práticos de como relacionar texto com gramática.

Elaborando uma proposta para TI

Na área de tecnologia da informação, objeto desta proposta, a primeira questão que se coloca para a elaboração de um planejamento é a seleção de textos significativos para essa clientela, pertencentes a gêneros variados. Deyes (2005), ao tratar da questão da seleção e classificação de textos em ESP, aponta algumas especificidades desse processo:

No contexto do Projeto Nacional brasileiro de Inglês para propósitos específicos, onde nossa ênfase está na leitura eficiente de textos, os critérios para a seleção textual relacionará *características linguísticas* ao que sabemos sobre o processo de leitura e compreensão. Também precisamos levar em conta o tipo de leitura que nossos estudantes são solicitados a realizar. (grifo nosso) (DEYES, 2005, p. 205)

Retomando Deyes, a questão dos aspectos linguísticos está intimamente ligada ao nosso conhecimento sobre a leitura como um processo de compreensão. Seguindo essa

linha de raciocínio, é necessário indagar como a gramática pode ajudar o aluno a chegar à compreensão do texto. O conhecimento de vocabulário é fundamental, mas se as relações que se estabelecem nas frases e parágrafos não for interpretada corretamente, o aluno não chegará à compreensão.

Sendo assim, acreditamos que, na seleção de textos, além da relevância de seu conteúdo para a clientela visada, um planejamento deve prever uma apresentação das estruturas linguísticas predominantes no gênero a ser trabalhado, porque, sem esse conhecimento, será muito difícil ao aluno chegar à leitura esperada. É importante reiterar que nossa concepção de gramática vai além do limite da frase, mostrando ao aluno a importância de recuperar informações já apresentadas em frases anteriores ou, em alguns casos, posteriores, para se chegar ao conteúdo do texto objeto de ensino.

Um exemplo refere-se ao trabalho com os pronomes, que são apresentados no seu conjunto num grande quadro (pessoais do caso reto, oblíquo, possessivos, demonstrativos), mas que só fazem sentido se forem exercitados no interior de textos, fazendo com que os alunos percebam sua função referencial anafórica ou catafórica, remetendo a informações já veiculadas anteriormente, no primeiro caso, ou a informações prospectivas, no segundo.

Feita essa ressalva sobre a importância de se adotar uma concepção de gramática que vai além do limite da frase, numa proposta baseada em gêneros, voltemos nossa atenção para a seleção de textos para estudantes universitários de TI, na qual se destacam, principalmente, os anúncios, os manuais com várias finalidades, as biografias de nomes famosos na área, textos sobre características das linguagens de programação, textos salientando as vantagens de um sistema operacional, notícias da área, entre outros.

Os textos de anúncios de computadores, impressoras, por exemplo, apresentam uma estrutura textual bem específica: descrevem um produto, apresentando suas características, preço, garantia, entre outras, geralmente usando estruturas linguísticas bastante simples, a maioria constituída de frases nominais. Acrescente-se o fato de a maioria dos anúncios vir sempre acompanhada de ilustrações, que oferecem ao leitor um apoio da linguagem visual, facilitando a compreensão da mensagem.

Dessa forma, como sugestão, o primeiro gênero a ser abordado no planejamento é o *anúncio*, acompanhado de um aprofundamento gramatical sobre os grupos nominais, estruturas predominantes nesse gênero textual e que constituem uma grande dificuldade para o falante de português, em virtude da posição dos modificadores em inglês, antecedendo o elemento modificado. Assim, por exemplo, em *laser printer*, o núcleo do grupo nominal é *printer*, mas o modificador, *laser*, que indica o tipo de impressora, antecede o substantivo, diferentemente do português, que mostra uma preferência pela posposição dos modificadores.

Apresentamos, a seguir, um texto do gênero anúncio:¹

¹ Disponível em: <http://www.microsoft.com>

<p>ThinkCentre A40</p> <p>\$539.10 Sale price* You save: \$59.90</p> <p>(Monitor not included)</p> <p>System specifications: Intel® Celeron® D Processor 330 •2.66GHz Microsoft Windows XP Home Edition⁶ Intel® Extreme® Graphics 2 126 MB³ DDR memory at 333MHz 40GB⁴ 7200rpm hard driveDVD-ROM drive, CD-RW in second drive bay 6 USB 2.0 ports (2 in front) USB Optical Mouse and Preferred Pro Keyboard Jazz Infinity™ External Speakers Norton AntiVirus 1 year limited warranty.</p>	
---	--

Figura 1: Anúncio de um sistema de computador

Conforme afirmamos, é fácil observar no anúncio selecionado a presença de estruturas simples com abundância de grupos nominais como *system specifications*, *home edition*, *hard drive*, *second drive bay*, entre outros. As próprias siglas constantes do anúncio, como CD (*compact disc*), USB (*universal serial bus*), constituem grupos nominais e devem ser trabalhadas.

Já um texto de *manual de equipamentos*, pela sua função de orientar o leitor à distância, instruindo-o sobre um conjunto de ações a serem realizadas, traz um predomínio de estruturas linguísticas no modo imperativo, como, por exemplo, *click*, *turn off* e, geralmente, um grande número de períodos condicionais (*If you click on the icon , a screen will appear*).

O texto a seguir, apresentado no quadro 1, adaptado de um manual de impressora, comprova a presença das citadas estruturas:

Quadro 1: Texto adaptado de um manual de impressora

<p style="text-align: center;">Install the printer software:</p> <p>To ensure successful installation of the printer software:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Make sure your computer is fully set up and operational.2. Check that the printer is properly set up and ready to print using the instructions in this setup guide.3. Make sure that the printer is connected directly to the computer (remove any switch boxes or other devices using the same port) and check that all cable connections are firm.4. Make sure the computer and the printer are turned on.5. Close any virus protection programs or other software programs that are running on your computer (see page 14 for instructions). <p>Follow the installation instructions for the operating systems on your computer.</p> <p>If your computer does not have a CD-ROM drive and disks were not included with your printer, see page 45 of the user's guide for information on getting printer software.</p>

Considerando-se as características do gênero *manual*, a unidade do planejamento que trata desse assunto deve incluir o reconhecimento do gênero, utilizando estratégias como *layout*, conhecimento sobre o assunto, identificação de palavras cognatas, entre outras, bem como uma revisão de estruturas frasais com verbos no modo imperativo, além de períodos compostos com *if*. Nossa experiência com textos da área de TI tem mostrado que não é necessário rever as três estruturas condicionais com *if*, geralmente abordadas nas gramáticas gerais de inglês. Apenas temos registrado a utilização da estrutura apresentada no exemplo acima em que a oração com *if*, isto é, a condição, vem relacionada a outra oração com verbo no imperativo ou no futuro. No caso do gênero manual, acima exemplificado, a frequência dessa estrutura se justifica, pois o autor do manual está fazendo uma previsão para o leitor/usuário do que poderá ocorrer se alguma ação prevista no manual for executada.

O trabalho com as informações obtidas nos textos com anúncios foi aprofundado em outra unidade, com a apresentação de anúncios comparando especificações do mesmo produto em diferentes indústrias, ou versões diferentes de um mesmo produto. Nessa unidade, a estrutura gramatical comparativa foi retomada, para que os alunos pudessem reconhecer e produzir frases com adjetivos nos graus comparativo e superlativo.

Segue um exemplo, na figura 2, de um texto² selecionado, complementando o primeiro anúncio com outro em que aparecem duas versões do equipamento:

² Disponível em <http://www.ibm.com>. Acesso em: 20 set. 2010.

<p>ThinkCentre A40 \$539.10 Sale price* You save: \$59.90</p>  <p>• (Monitor not included)</p> <p>System specifications: Intel® Celeron® D Processor 330 ● 2.66GHz Microsoft Windows XP Home Edition⁵ Intel® Extreme® Graphics 2 126 MB³ DDR memory at 333MHz 40GB⁴ 7200rpm hard drive DVD-ROM drive, CD-RW in second drive bay 6 USB 2.0 ports (2 in front) USB Optical Mouse and Preferred Pro Keyboard Jazz Infinity™ External Speakers Norton AntiVirus 1 year limited warranty.</p>	<p>ThinkCentre A50 \$800.10 Sale price* You save: \$88.90</p>  <p>(Monitor not included)</p> <p>System specifications: Intel® Pentium® 4 processor ● 3GHz Microsoft® Windows® XP Home Edition⁶ 64MB NVIDIA GeForce4 MX 440 graphics² 256 MB³ DDR memory at 400 MHz 80GB⁴ 7200rpm hard drive CDRW/DVD-ROM Combination drive 6 USB 2.0 ports (2 on front) USB optical mouse and preferred Pro keyboard Jazz Infinity™ external speakers Norton AntiVirus 2 year limited warranty.</p>
--	---

Figura 2: Exemplo de um texto comparando dois sistemas de computadores

Pode-se solicitar aos alunos que descubram, no anúncio acima, o computador mais barato, o que tem a memória mais potente, o que tem maior garantia, o mais acessível, o melhor, entre outros, trabalhando estruturas que contenham adjetivos no grau comparativo.

Outro conjunto de gêneros textuais relevantes para os alunos de TI, caracterizado pela presença da trama narrativa, é aquele que inclui biografias, histórias de empresas, notícias da área, entre outros. Esses gêneros geralmente apresentam frases com um alto índice de verbos no tempo passado, conseqüentemente, a unidade voltada para o ensino desses tipos de texto trará necessariamente uma revisão do reconhecimento de verbos regulares e irregulares no passado simples, já alertando os alunos sobre outros tempos verbais também utilizados para narrar fatos passados, como é o caso do *past continuous* (*was running*), que indica uma ação no aspecto imperfectivo, que estava em desenvolvimento quando outra ação pontual ocorreu.

Vale ressaltar que a internet oferece farto material para o professor, podendo selecionar textos com assuntos que sejam do interesse dos alunos.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de texto pertencente ao gênero *biografia*, cujos verbos foram assinalados para comprovar o alto percentual de formas indicando o tempo passado:

Quadro 2: Um exemplo do gênero biografia

Linus Torvalds³
Born: 28 December 1969
Birthplace: Helsinki, Finland
Best known as: the guy who wrote the kernel for the Linux Operating System
Torvalds, Linus Benedict, 1969-, Finnish computer software engineer. A member of Finland's Swedish-speaking minority, he attended the University of Helsinki (M.S., 1996), where he also taught .
Personal life
Linus Torvalds married Tove Torvalds, a six-time Finnish national karate champion - whom he first met in the autumn of 1993. Torvalds was running introductory computer laboratory exercises for students and instructed the course attendants to send him an e-mail as a test, to which Tove responded with an e-mail asking for a date. Tove and Linus were later married and have three daughters, Patricia, Daniela, and Celeste.

Mais uma diretriz que deve ser levada em conta na seleção textual é oferecida por Schneuwly e Dolz (2004), segundo a qual os gêneros devem passar por um processo de progressão. Nesse processo, o grau de dificuldade dos textos foi estabelecido levando em conta, além da extensão, a complexidade das estruturas linguísticas neles envolvidas.

Guimarães et al. (2008) apontam também mais uma diretriz importante na elaboração de uma proposta pedagógica baseada nessa abordagem: a necessidade de apresentar um mesmo gênero mais de uma vez. Nesse sentido, além da inclusão do mesmo gênero com diferentes graus de complexidade sugerida por Schneuwly e Dolz, foram providenciadas atividades de leitura adicionais para cada unidade, retomando variedades textuais anteriormente estudadas com diferentes graus de complexidade.

Considerações finais

Como conclusão, podemos afirmar que, procedendo dessa forma, isto é, partindo-se das características de cada texto e das estruturas linguísticas nele predominantes, a gramática adquire sentido, auxiliando os alunos a entenderem seu papel e sua importância tanto nas atividades de produção como de recepção de textos nos cursos de línguas, materna ou estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 275-326.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

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.

³ Texto adaptado e disponível em: <<http://en.wikipedia.org>>. Acesso em: 02 out. 2010.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CELANI, M.A.A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005.

CRUZ, T.C.; SILVA, A.V.; ROSAS, S.M. *Inglês.com.textos para informática*. São Paulo: DISAL Editora, 2001.

DEYES, T. The selection and classification of texts in ESP. In: CELANI, M.A.A. et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2005. p. 203-237.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOTA, M. I. M. *Das estratégias de leitura às operações enunciativas: a modalidade Araraquara*. 1994. 306 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

GUIMARÃES, A.M.M.; CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R.F. *Gêneros de texto no dia-a-dia do ensino fundamental*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KERN, R. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PINTO, A.P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO A.P. MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 47-57.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

KLEIMAN, A. B. (Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores

(Text genres in focus: instruments for students and teachers development)

Eliane Gouvêa Lousada¹, Siderlene Muniz-Oliveira², Ermelinda Barricelli³

¹Universidade de São Paulo (USP)

^{2,3}Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

elianelousada@uol.com.br, sidmuniz@terra.com.br, ermebarricelli@gmail.com

Abstract: This article aims to present and discuss the issue of text genres as an instrument for students and teachers development. In order to do this, we present our experience in a university extension course on the creation of didactic sequences based on text genres. The theoretical and methodological framework for this research are Ergonomics of Activity and Activity-Clinic, which develop researches about work situations and sociodiscursive interactionism. The theories propose a model that accounts for textual genres. As a result of this research, we show some didactic sequences elaborated by students of a university extension course.

Keywords: text genres; didactic sequence; sociodiscursive interactionism.

Resumo: Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir a questão dos gêneros textuais como instrumento para o desenvolvimento dos alunos e dos professores. Visando a alcançar nosso objetivo, apresentamos nossa experiência em um curso de extensão universitária sobre elaboração de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais. A abordagem teórica que embasa este estudo é a Ergonomia da Atividade e Clínica da Atividade, que realizam pesquisas sobre diversas situações de trabalho, e o Interacionismo Sociodiscursivo, que propõe um modelo de análise de textos visando ao trabalho com gêneros textuais. Como resultado desta pesquisa, apresentamos alguns exemplos de sequências didáticas produzidas pelos participantes do curso.

Palavras-chave: gênero textual; sequência didática; interacionismo sociodiscursivo.

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir a questão dos gêneros textuais como instrumentos para o desenvolvimento dos alunos, mas também para o desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Para alcançar esse objetivo maior, partiremos de uma experiência de um curso de extensão universitária sobre a elaboração de sequências didáticas baseadas em gêneros textuais no COGEAE-PUC/SP,¹ ministrado por uma das autoras e tendo as duas outras como professoras convidadas. O curso existe desde 2002, tendo sido ministrado por vários membros do grupo ALTER-CNPq.² Nossa experiência com o curso nos mostrou que os participantes (em geral, professores de língua portuguesa ou de língua estrangeira, mas, muitas vezes, profissionais que trabalham em editoras) conhecem e trabalham com os gêneros em seus contextos de trabalho (escolas, editoras, universidades, e outros), mas querem aprender, de fato, como utilizar os gêneros textuais. Por esse motivo, o curso foi criado

¹ Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão da PUC-SP.

² O curso foi criado e idealizado pelas Profas. Dras. Eliane Gouvêa Lousada e Lília Santos Abreu-Tardelli. A partir de 2009, ele é responsabilidade da Profa. Dra. Siderlene Muniz Oliveira e conta com a participação de professoras convidadas como a Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada e a Profa. Ms. Ermelinda Barricelli.

para viabilizar a utilização dos gêneros textuais em sala de aula, ou seja, realizar a transposição da teoria para a prática.

O desenvolvimento do curso apoia-se em três polos interligados: 1) discussão dos pressupostos teóricos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), a partir do qual os gêneros se constituem ao mesmo tempo como unidade de ensino e como instrumento para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, e do modelo de análise proposto pelo ISD (ABREU-TARDELLI, 2007; LOUSADA, 2002, 2007; CRISTOVÃO, 2002; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; SOUZA, 2002); 2) discussão de outras experiências de elaboração de modelos didáticos e sequências didáticas (SD) nos mais diversos gêneros escritos e orais, e, também, em língua materna ou língua estrangeira (por exemplo: resenha, quarta capa, folheto, debate etc.) a partir de sequências didáticas publicadas em materiais didáticos ou propostas em outros semestres do próprio curso; e 3) elaboração do modelo didático pelo próprio aluno para servir de base para a elaboração da sequência didática, que é o trabalho final do curso. Além disso, é importante ressaltar que procuramos sempre trabalhar em uma perspectiva que parte do conhecimento prévio dos participantes sobre gêneros textuais; buscamos complementar esse conhecimento a partir de leituras de textos teóricos sobre o tema; incentivamos as discussões entre os participantes a partir de seus contextos particulares de trabalho e as consequentes adaptações da teoria para esses contextos e, finalmente, propomos espaços para que os participantes possam manipular conceitos, estabelecendo momentos de discussões teóricas e de atividades práticas e criando oportunidades para que possa haver apropriação dos conceitos. A partir dessa abordagem adotada no curso, mostraremos que os gêneros textuais podem ser vistos como instrumentos psicológicos que possibilitam o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo para a evolução do próprio “métier” de professor.

O quadro teórico mais amplo no qual se baseia este artigo é o do interacionismo sociodiscursivo, tal como proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008). Utilizaremos também os desdobramentos desses pressupostos no que diz respeito ao ensino (por meio) de gêneros textuais, como sugerem Schneuwly e Dolz (2004) e Machado (2007, 2009). Ao pensarmos no ensino por meio de gêneros textuais, vamos tocar na questão dos gêneros enquanto artefatos disponíveis no coletivo de trabalho dos professores, que podem tornar-se instrumentos para sua ação, como apontado por Rabardel (1995). Nesse sentido, estamos propondo pensar na questão dos gêneros textuais pelo prisma da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade, com base nos estudos de Clot (1999), Amigues (2004), Faïta (2004), Saujat (2002), Roger (2007), e retomados por Machado (2007, 2009).

Para alcançar nossos objetivos, apresentaremos, primeiramente, a abordagem teórica que nos permite considerar os gêneros textuais enquanto artefatos ou instrumentos para o desenvolvimento profissional, além de apontar os conceitos da Clínica e Ergonomia da Atividade que utilizaremos. Em seguida, apresentaremos o modelo de análise textual de Bronckart (1999, 2006), preparando para a compreensão dos modelos didáticos de gêneros propostos pelos professores do curso ministrado para a elaboração de material didático baseado em gêneros textuais. Dando continuidade, mostraremos algumas das atividades das sequências didáticas, procurando indicar como os professores tiveram, durante o curso, a ocasião de se apropriar de algumas das funções do artefato “gênero textual”, transformando-o, em muitos casos, em verdadeiro instrumento para sua ação no trabalho docente. Para concluir, retomaremos a questão dos gêneros textuais enquanto

instrumentos que podem contribuir para o desenvolvimento dos alunos, mas, também, dos professores.

Os gêneros textuais enquanto prescrições para o trabalho educacional

Para abordar a questão dos gêneros textuais dentro do quadro do trabalho educacional, é preciso explicar que, como todos os tipos de trabalho, o *métier* de professor depende de uma série de prescrições, mais ou menos explícitas. Segundo Daguzon e Goigoux (2007), no quadro do trabalho docente, as prescrições são vistas como o que a instituição escolar define e comunica ao professor para ajudá-lo a conceber, organizar e realizar seu trabalho: os programas de ensino e outras instruções oficiais, as leis e regulamentos etc. Entre as prescrições um pouco mais implícitas, temos, por exemplo, o fato de que os professores precisam preparar suas aulas, corrigir os deveres dos alunos, explicar quando há perguntas ou dúvidas dos alunos etc. Por outro lado, entre as prescrições mais explícitas, temos os programas das escolas, os livros didáticos, ou, no Brasil, os PCNs.³

Essas prescrições, no entanto, são frequentemente objeto de reconcepção, pelos professores, segundo apontam Saujat (2002, 2004) e Amigues (2004). Em outras palavras, o professor adapta as prescrições iniciais a seu contexto particular de ensino, reconcebendo-as, redefinindo-as. Para Saujat (2002), é justamente a reconcepção da tarefa inicial, em função de seu contexto particular de ensino, que garante a competência, a saúde e a identidade do professor. Na mesma linha de raciocínio, para Daguzon e Goigoux (2007), é indispensável analisar a “tarefa redefinida”, ou seja, a tarefa que os professores prescrevem a si mesmos como uma resposta às prescrições que são impostas a eles, para que possamos compreender realmente o trabalho que eles realizam.

Voltando à questão dos gêneros textuais, podemos dizer que o ensino por meio dos gêneros chegou ao Brasil como prescrição inicial com os PCNs e acabou se tornando uma prescrição em inúmeras instâncias, desde os órgãos governamentais até a coordenação pedagógica das escolas. Houve, porém, como aponta Machado (2009), uma mescla entre conceitos bakhtinianos e conceitos de Schnewly (1994) e Dolz e Schnewly (1996, 1998) que acabaram comprometendo a elaboração das prescrições pelo apagamento de suas fontes e o uso indiscriminado de conceitos de origens diversas.

No uso cotidiano do ensino (por meio) de gêneros nas escolas, houve também problemas quanto à chegada dessas prescrições, já que há pouco espaço para a reconcepção, para a redefinição pelo professor da proposta inicial dos PCNs e, também, dos materiais didáticos baseados nos PCNs (ou seja, nos gêneros textuais). Isso pode ocorrer porque, nas escolas, entende-se geralmente que o professor deve seguir as prescrições à risca. Nesse quadro, é difícil para os professores pensarem em reconceber as prescrições sobre gêneros e eles acabam usando materiais prontos, sem pensar no contexto no qual serão utilizados realmente. Para os estudiosos da Ergonomia da Atividade, como Saujat (2002), as situações de trabalho educacional não são as mesmas, mesmo que tenham características semelhantes. O autor introduz a noção de « variabilidade », que mostra que, nos contextos educacionais, temos sempre que adaptar as prescrições iniciais para nossos contextos particulares de ensino, mesmo que imaginemos que suas características sejam parecidas.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Outro problema da questão da adaptação do ensino (por meio) dos gêneros textuais que diz respeito, desta vez, às prescrições realizadas no Brasil, é o fato de que, diferentemente do que foi proposto em Genebra, as sequências didáticas para ensino de gêneros acabaram chegando ao Brasil desvinculadas da psicologia vygotskiana (MACHADO; LOUSADA, no prelo). Isso significa que, ao contrário do que foi proposto por Schnewly (1994), nos PCNs o ensino das capacidades de linguagem (que podem ser apropriadas pelos alunos e transpostas para outros gêneros) foi esquecido, em prol do ensino do gênero apenas. Na verdade, os gêneros textuais, para Schnewly (1994), deveriam ser vistos como verdadeiros instrumentos psicológicos, ou megaferramentas, para o desenvolvimento de três capacidades de linguagem: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas. Nessa perspectiva, os gêneros contribuiriam para desenvolver capacidades de linguagem que poderiam ser utilizadas em outros textos, pertencentes a outros gêneros.

Contudo, da maneira como os gêneros textuais foram sendo utilizados nos contextos educacionais brasileiros, eles acabaram se tornando um artefato imposto aos que trabalham no âmbito da educação, e não um instrumento que permita a ação dos professores e a apropriação dos alunos. Para compreender a extensão dessa afirmação, remetemos a Rabardel (1995), quando ele estabelece a diferença entre artefatos e instrumentos, mostrando seu papel para o desenvolvimento humano. Para Rabardel (1995), os artefatos estão disponíveis no coletivo de trabalho e podem ser apropriados pelo trabalhador, para o exercício de seu *métier*, tornando-se instrumentos para sua ação. Quando esses artefatos são apropriados pelo homem e eles se tornam verdadeiros instrumentos para sua ação sobre o mundo e sobre o outro, pois sentem que podem alcançar objetivos e finalidades com eles, estamos diante de um caso de gênese instrumental, no sentido de “criação de um instrumento”.

Um bom exemplo de artefato, disponível no coletivo de trabalho e que pode ser apropriado (ou não) pelo trabalhador são as plataformas de ensino a distância (como o *moodle*, por exemplo), que atualmente estão disponíveis para os cursos presenciais também. Observando o uso das plataformas de ensino para os cursos presenciais, vemos que muitos professores não fazem uso delas; outros fazem um uso mínimo da plataforma, usando apenas algumas de suas funções; alguns professores fazem o uso de várias potencialidades das plataformas, transformando-as em verdadeiros instrumentos para seu curso. É exatamente isso que aponta Rabardel (1995): geralmente, não nos apropriamos dos artefatos em sua totalidade, mas de algumas de suas funções. Para ele, quando acreditamos que são úteis para nós, que podemos alcançar alguma finalidade com eles, aprendemos a utilizar os artefatos ou algumas de suas funções, transformando-os em instrumentos para nossa ação sobre o mundo, sobre o outro.

Ao pensarmos no ensino de gêneros tal como prescrito pelos PCNs no Brasil, vemos que estamos diante de um artefato, imposto pelas instâncias governamentais em uma cascata de prescrições, e que podem, ou não, ter sido apropriados pelos professores. Além disso, vemos que houve poucas possibilidades de reconceber essas prescrições, para poder se apropriar delas e propor algo diferente. Sendo assim, partindo da questão da apropriação do trabalho com gêneros textuais pelos professores e retomando a ideia já apresentada de tarefa redefinida ou de reconcepção das prescrições iniciais, lembramos que, para os teóricos da Clínica e Ergonomia da Atividade, o desenvolvimento profissional passa pela reconcepção da tarefa inicial em função de seu contexto particular de ensino.

Segundo Saujat (2002), a construção da competência, da saúde (em um sentido amplo⁴), da identidade do professor depende do trabalho de reconcepção da tarefa inicial em função de seu contexto particular de ensino. Sendo assim, dentro dessa abordagem, é essencial que o professor reelabore, adapte a prescrição inicial do trabalho com gêneros, que chega com os PCNs e com o material didático, pensando em seu contexto particular de ensino, para que ele encontre sua identidade no trabalho. Como veremos mais à frente, no curso que propusemos para a elaboração de material didático baseado em gêneros textuais, tínhamos a preocupação de fazer com que a proposta de trabalho com gêneros fosse reelaborada pelos professores, em função de seus contextos particulares de ensino, buscando alcançar finalidades e objetivos próprios. Apenas assim, em nossa concepção, estaríamos contribuindo para que os gêneros se transformassem em instrumentos para a ação dos professores e para o exercício de seu trabalho. Ao mesmo tempo, essa reelaboração das prescrições iniciais poderia contribuir para a construção da identidade, competência e saúde desses professores.

Os gêneros textuais como gesto profissional do *métier* de professor: em direção à evolução do *métier*

O conceito de gênero profissional, proposto pelos pesquisadores da Clínica da Atividade (FAÏTA, 2004), na continuidade da noção de gêneros discursivos de Bakhtin (1992 [1953]), retoma a definição proposta por esse autor, que os vê como modelos, disponíveis socialmente para a comunicação. Nessa perspectiva, os gêneros profissionais estariam disponíveis como modelos para o agir profissional, como pré-fabricados, prontos para serem usados (ROGER, 2007). No interior de um mesmo gênero profissional, temos gestos profissionais daquele gênero, que são como “regras” de um *métier*. Eles podem ser compreendidos como uma caixa de ferramentas (AMIGUES, 2004) (disponível no coletivo de trabalho) que os professores podem utilizar ao realizar sua atividade profissional. A partir desse quadro teórico, podemos enxergar o ensino de (e por meio de) gêneros textuais como um gesto profissional, no sentido de que ele pode se tornar uma característica do *métier* de professor enquanto gênero profissional, desde que ele seja apropriado pelos professores.

Os gêneros profissionais são produzidos por uma história coletiva que atravessa várias situações, várias épocas (ROGER, 2007), constituindo uma verdadeira memória do coletivo de trabalho. Essa memória cria ações genéricas (do gênero) esperadas, gestos profissionais esperados, tanto simbólicos quanto técnicos (ROGER, 2007). Podemos compreender isso quando nos remetemos a gestos profissionais comuns em determinadas metodologias de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, no caso do ensino de línguas estrangeiras na época dos métodos áudio-orais. Nessa metodologia, os professores deviam saber manipular uma série de aparelhos de áudio, indo desde o início do uso de fitas cassete pelos professores, no caso do áudio-oral para o ensino do inglês ou outras línguas, até

⁴ “La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d’infirmité.” (A saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não consiste apenas na ausência de doença ou enfermidade) (Préambule à la Constitution de l’Organisation mondiale de la Santé, 1946). Essa definição sofreu várias críticas no campo da saúde, por almejar um estado ideal e difícil de se alcançar. No entanto, ela se adequa perfeitamente ao que nos propomos mostrar neste artigo, que não está ligado ao campo específico da saúde (vista como ausência de doença).

rolos de filme, no caso do audiovisual para o ensino do francês. Trata-se de um exemplo esclarecedor de gesto profissional técnico esperado dos professores dessas metodologias e que era avaliado pelos coordenadores pedagógicos em observações de aula.

Podemos considerar o ensino de (por meio de) gêneros textuais como um gesto profissional se pensarmos no contexto brasileiro atual de ensino de língua portuguesa, já que é exigido em inúmeras instâncias e esperado pelos professores que trabalham em diferentes escolas. Os gêneros textuais são também esperados, enquanto conhecimento adquirido, pelos alunos em vários exames estaduais e/ou nacionais,⁵ o que os transforma em uma prescrição ascendente, segundo Goigoux (2002): se esperamos que os alunos saibam usar conhecimentos sobre os gêneros textuais para um exame, estamos imaginando que os professores terão, como prescrição, que ensinar esse conhecimento. É nesse sentido que Goigoux (2002) considera o que é esperado como resultado do aluno como uma prescrição ascendente.

Nesse contexto, é importante pensar em como formar os professores para o trabalho com gêneros textuais. A partir do arcabouço teórico no qual nos baseamos para este artigo, vemos que poderíamos enxergar os cursos de formação de professores como momentos de “transmissão”⁶ da memória coletiva do *métier*, da qual podem fazer parte os gêneros textuais enquanto gestos profissionais do *métier*. Os pesquisadores da Clínica da Atividade chamam de dimensão transpessoal justamente o trabalho do coletivo sobre si mesmo, procurando conservar, transmitir gestos profissionais e guardar a memória do trabalho (ROGER, 2007). É possível desenvolver o gênero profissional (ROGER, 2007) ao trabalhar essa dimensão transpessoal do trabalho, procurando transmitir esses gestos profissionais e colocando-os na história do *métier*. Sendo assim, podemos imaginar que, em cursos de formação em que se incentiva uma reelaboração das prescrições iniciais, em função do contexto particular de ensino de cada professor, em que o contato com as teorias e práticas ligadas à questão do ensino (por meio) de gêneros é promovido, procurando criar espaços para sua apropriação pelos professores, criando possibilidades de transformação em instrumentos para o agir, o conhecimento sobre gêneros pode ser transmitido e pode ser conservado na memória do *métier* de professor. Indo mais além, se, nos cursos de formação, houver local para debate entre as diferentes “maneiras de fazer” tanto individuais quanto coletivas, ou seja, se for possível discutir os diferentes gestos que caracterizam os gêneros profissionais, pode-se contribuir para encontrar soluções para os problemas no trabalho e para que haja apropriação dessas “maneiras de fazer”. Na mesma linha de pensamento, se esses professores que participarem do curso de formação, trouxerem para suas escolas esse conhecimento apropriado dos gêneros textuais que eles podem utilizar como instrumentos para o agir, podemos imaginar que o ensino (por meio) de gêneros poderá entrar na história, na memória coletiva do *métier* de professor, sendo “transmitido” para novos professores, que forem integrando as escolas, pois farão parte do gênero profissional daquela escola em particular. Nesse sentido, podemos falar de evolução do *métier* de professor, pois veremos que um gesto profissional novo foi integrado ao repertório de gestos já presentes no coletivo de trabalho de uma dada escola.

⁵ A UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), por exemplo, começou a utilizar em 2010 gêneros textuais na proposta de redação no seu exame de vestibular. O exame SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), entre outros, do ensino fundamental e médio, também utiliza gêneros textuais nas propostas de redação.

⁶ O termo “transmissão” é utilizado aqui como a apropriação de um gesto existente no contexto sócio-histórico dos professores e não remete ao modelo tradicional de “transmissão de conhecimento”.

É para a apresentação dos conceitos teóricos discutidos no curso de formação, em que tentamos integrar as questões acima apresentadas, que se volta a próxima seção.

O modelo de análise do ISD como construto teórico a ser apropriado pelos participantes

Nesta seção, objetivamos, em primeiro lugar, apresentar os conceitos teóricos do modelo de análise de textos do ISD (BRONCKART, 1999[1997], 2008), que foram discutidos com os participantes do curso de extensão universitária ministrado no COGEAE-PUC/SP, em 2010, lembrando que ele dá subsídios para o trabalho de ensino-aprendizagem com gêneros textuais. Em segundo lugar, exemplificamos as análises com o modelo didático do gênero textual *história em quadrinhos* elaborado por participantes do curso.

Para o ISD, o texto é considerado a materialização de uma ação de linguagem constituída por determinadas operações que já existem historicamente no ambiente sociosemiótico, e o ser humano, no seu desenvolvimento, no decorrer da história, apropria-se delas. Desse modo, a produção de qualquer texto envolve a manifestação dessas operações, que são classificadas em três tipos: de ação, discursiva e linguístico-discursiva (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; BRONCKART, 1999[1997]).

As capacidades de ação envolvem operações de mobilização de representações sobre o contexto físico e sociossubjetivo no qual se desenvolve uma ação de linguagem, sobre os conteúdos a serem verbalizados e sobre a operação de escolha de determinado gênero de texto.

Já as capacidades discursivas implicam as operações de gerenciamento da estrutura geral do texto, que é constituído pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso, sendo o discurso teórico e o discurso interativo referentes ao mundo discursivo da ordem do expor, e os discursos narração e relato interativo referentes à ordem do narrar. Os tipos de discursos constituem os elementos fundamentais da infraestrutura geral dos textos, porém ela também se caracteriza pela organização sequencial ou linear do conteúdo temático, podendo o texto ser organizado em forma de sequências convencionais (sequência narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal) ou em outras formas de planificação global ou local chamadas de *scripts* (ordem do narrar) e esquematizações.⁷

Por sua vez, as capacidades linguístico-discursivas, que dizem respeito às operações relacionadas ao domínio de operações mais diretamente implicadas na produção textual, ou seja, ao uso efetivo das unidades linguísticas, envolvem operações de:

- textualização: que explicitam as relações entre os diferentes segmentos textuais (conexão, coesão nominal e verbal);
- estabelecimento das responsabilidades enunciativas, envolvendo as de gerenciamento das vozes (discurso direto, indireto, indireto livre etc.) e as de expressões do posicionamento do enunciador no enunciado, como as modalizações, os adjetivos, entre outros.
- construção de enunciados e de seleção de itens lexicais.

⁷ Para maiores esclarecimentos sobre os tipos de discurso e sequências ver Bronckart (1999[1997]).

Quando o produtor de um texto tem domínio, maestria nessas operações ao produzir um determinado texto, pode-se dizer que ele desenvolveu capacidades necessárias para a produção desse texto, mas que podem ser transferidas para outros textos. Nessa abordagem, o gênero textual se torna não apenas o objeto de ensino, mas também, e principalmente, um meio para que o aluno possa desenvolver as capacidades de linguagem necessárias em produções de textos pertencentes aos mais variados gêneros textuais.

O gênero textual é considerado, na abordagem do ISD, um instrumento que possibilita o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem dos alunos. Para o trabalho com os gêneros, é necessário o professor escolher que gênero pretende ensinar, tendo claro o objetivo em escolher determinado gênero (ABREU-TARDELLI, 2007). Após isso, faz-se necessário conhecer o contexto de produção, sua organização textual e as características linguístico-discursivas que fazem parte do gênero em questão, a partir de pesquisas de exemplos do gênero a ser trabalhado e de estudos referentes ao gênero em questão. Esse procedimento é necessário para a elaboração do modelo do gênero a ser trabalhado e posterior produção de sequências ou atividades didáticas para os alunos desenvolverem as capacidades de linguagem referentes à leitura e/ou produção do gênero em questão. De acordo com de Pietro et al. (1997), o modelo didático pode ser considerado um objeto descritivo de determinado gênero, contendo suas características, construído para orientar as práticas de ensino-aprendizagem do gênero em questão.

Como forma de exemplificar a elaboração de modelos didáticos a partir dos níveis de análise do ISD, proposto por Bronckart (1999[1997]), apresentamos o modelo didático do gênero *história em quadrinho* (HQ), elaborado pelos seguintes participantes do curso já mencionado: Erivoneide Pereira, Rosemeire Carbonari, Sheila Farias, Fernando Santos. Definimos a HQ como uma narrativa gráfica-visual, “impulsionada por sucessivos cortes, cortes esses que agenciam imagens rabiscadas, desenhadas e/ou pintadas.” (CIRNE, 2000; apud MENDONÇA, 2002, p. 195).

No que se refere ao contexto de produção, o enunciador é constituído pela equipe editorial, desenhista, roteirista, quadrinista que trabalham em editoras e estúdios de HQ. Os co-enunciadores são, principalmente, crianças e adolescentes, além de outros interessados em HQ. O efeito de sentido buscado é entreter o leitor por meio do humor; fazer uma crítica social; conscientizar sobre leis, saúde etc. O lugar social em que circula as HQs são gibis, livros, *sites*.

Quanto à infraestrutura textual, a HQ é um gênero verbal e não-verbal, pois na co-construção de sentido que caracteriza o processo de leitura, texto e desenhos desempenham papel central (MENDONÇA, 2002), havendo divisão em quadrinhos, desenhos, balões, diferentes planos e ângulos, figuras cinéticas. Há predominância das fases clássicas da narrativa (situação, desenrolar da trama, clímax e desfecho). O tipo de discurso predominante na HQ é a narração, sendo que no interior desse tipo de discurso há discurso ou relato interativo, organizados, predominantemente, em sequência dialogal.

Em relação aos mecanismos de textualização, destacamos a coesão nominal, sendo os temas ou personagens introduzidos por anáfora nominal e retomados por anáfora pronominal. Na coesão verbal, predominam verbos no presente (da personagem) e verbos no pretérito (do narrador) para expressar estados, acontecimentos e ações presentes ou

passadas. Em relação à conexão, observam-se, principalmente, conectivos próprios da linguagem oral e expressões exclamativas e interjectivas.

Já em relação aos mecanismos enunciativos, observam-se as modalizações lógicas, referentes ao grau de verdade do enunciado; dêonticas, referentes ao julgamento sobre o valor de verdade das proposições enunciadas; as apreciativas, que expressam um julgamento mais subjetivo em relação ao enunciado. Em relação à inserção de vozes, o recurso ao discurso direto é o mais empregado no gênero HQ.

Na próxima seção, daremos exemplos de sequências (ou atividades) didáticas que foram propostas pelos participantes do curso, a partir dos modelos didáticos elaborados previamente.

O processo de apropriação do trabalho com gêneros textuais: exemplos de atividades em sequências didáticas

Pretendemos, nesta seção, apresentar sequências didáticas (SDs) desenvolvidas pelos participantes do curso de extensão já mencionado.⁸ Nos últimos semestres foram desenvolvidas SDs dos mais diversos gêneros, como, por exemplo: anúncio infantil, contos de fadas, fábula, crônica, resenha de filme, resenha cultural, *spot*,⁹ HQ, notícia, artigo de opinião, entre outros.

Neste artigo, utilizaremos três sequências para ilustrar as atividades desenvolvidas pelos participantes do curso, os alunos-professores, sendo: 1) SD do gênero notícia, desenvolvida por Ana Paula Viana Costa, Elaine Cristina da Silva e Kênia São Martins Garcelan; 2) SD do gênero *spot*, elaborada por Solange de Oliveira e Carolina Lobrigato, e 3) SD do gênero anúncio infantil, realizada por Adriana Rago, Aline Favaris Jekl e Ana Carolina Welsh.

As sequências didáticas apresentam uma aparência muito semelhante a uma apostila e se organizam, geralmente, em módulos de atividades de acordo com as características do folhado textual (BRONCKART, 1997 [1999], 2008), voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

A seguir, apresentamos uma atividade da SD do gênero propaganda infantil, voltada para a compreensão do contexto de produção e que, portanto, contribui para o desenvolvimento da capacidade de ação.

⁸ As sequências didáticas são elaboradas pelos alunos do curso, que são professores e que se organizam em grupos, conforme o gênero textual que querem estudar e para o qual elaborarão o modelo didático e a sequência didática. Normalmente, os alunos-professores escolhem um gênero textual que gostariam de desenvolver com seus próprios alunos. A elaboração da SD se dá durante as aulas e também fora delas, quando necessário. A SD é o elemento mais importante de avaliação do desempenho dos alunos-professores no curso.

⁹ O gênero *spot* é um anúncio radiofônico ou comercial de rádio, ou seja, uma mensagem publicitária sonorizada com a ajuda de elementos da linguagem radiofônica: a voz, a música, o efeito sonoro. No caso dos *spots* utilizados nas sequências elaboradas pelas alunas do curso foram utilizados apenas *spots* para a divulgação de campanhas como, por exemplo, campanha contra o câncer de mama.

VAMOS PESQUISAR!

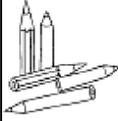
PESQUISE ALGUNS TEXTOS DE PROPAGANDA COMO ESSE EM SUA CASA, TRAGA PARA A ESCOLA E RESPONDA ÀS SEGUINTESS QUESTÕES (SE PRECISAR, PEÇA AJUDA AOS SEUS PAIS).

1-) ONDE VOCÊ ENCONTROU O SEU TEXTO?

2-) QUEM VOCÊ ACHA QUE ESCREVEU?

3-) PARA QUE ESTE TEXTO FOI CRIADO?

4-) QUEM É O PROVÁVEL LEITOR DESTES TEXTOS? UM ADULTO OU UMA CRIANÇA?



COMPARE SUAS RESPOSTAS COM AS DE SEUS AMIGOS...
AGORA, ELABORE UMA PROPAGANDA.

Figura 1: Atividade sobre o contexto de produção na propaganda infantil

As atividades voltadas para o reconhecimento da infraestrutura do texto contribuem para o desenvolvimento das capacidades discursivas. A seguir, para ilustrar, temos uma atividade desse tipo referente ao gênero notícia.

Atividade 14

1) A ordem dos parágrafos da notícia a seguir está totalmente confusa. Leia atentamente e pinte-os seguindo as orientações abaixo:

● 1º parágrafo ● 2º parágrafo ● 3º parágrafo ● 4º parágrafo

Polícia estoura fábrica de DVDs piratas em SP

Durante a fiscalização no estabelecimento comercial, os policiais localizaram duas máquinas de vídeo bingo. Nos fundos do bar, foram apreendidos seis torres com 11 drivers de gravação, cerca de 10 mil DVDs já pirateados prontos para o comércio e cerca de 2.500 DVDs ainda para serem gravados.

O responsável pelo cômodo não foi encontrado, mas com as informações colhidas com o proprietário do bar ele já foi identificado. A ocorrência foi encaminhada para o 47º Distrito Policial.

Por volta das 23h, os policiais militares foram alertados sobre uma denúncia de uma possível entrega de mercadorias roubadas em um bar, na Rua São Jorge, próximo ao nº 10.500 da Avenida MBoi Mirim.

Uma central clandestina de fabricação de DVDs foi localizada pela Polícia Militar no fim da noite desta terça-feira, 22, na zona leste de São Paulo, após denúncia anônima.

(Jornal da Tarde, 23 de junho de 2010)

Figura 2: Atividade sobre a infraestrutura no gênero notícia

As atividades que consideram os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos contribuem para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. Os mecanismos de textualização, que constituem o nível intermediário da organização do texto, têm como finalidade estabelecer coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal). A atividade da SD do gênero *spot* mostra um tipo de atividade sobre os mecanismos de textualização.

Quais são as características linguísticas do spot
<i>Coesão nominal.</i> A fala dos locutores no spot apresenta mais conectivos nominais do que a fala dos depoimentos. São exemplos os seguintes pronomes e expressões: "quando", "por que", "por isso", "quando possível", etc.
<i>Coesão verbal.</i> Nos spots é muito comum o uso de verbos no <u>modo imperativo</u> para exprimir <u>ordem, orientações, pedidos</u> .

Figura 3: Atividade sobre coesão nominal e verbal

Os mecanismos enunciativos são o último nível de organização do texto e propiciam a sua coerência pragmática, esclarecendo os posicionamentos enunciativos (instâncias que assumem o que é enunciado no texto), revelando as vozes que permeiam o texto e expressando as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são chamadas de modalizações. A atividade a seguir ilustra um tipo de atividade voltada para o reconhecimento das vozes que “falam” no texto.

b) Caso sua resposta anterior seja afirmativa, localize na notícia as falas das seguintes pessoas:



Paulo Souza dos Santos



Eduardo Paes



Alexandre M. Braga



Carlos Osório

Figura 4: Atividade sobre o reconhecimento das vozes no texto

Além de atividades didáticas referentes aos três tipos de capacidades discutidos anteriormente, para finalizar o módulo, atividades referentes à produção final de uma SD também são produzidas, com o objetivo de avaliar, geralmente por meio de uma autoavaliação,

o desenvolvimento atingido pelos alunos em relação à produção/leitura do gênero em foco. Isso se dá pela análise da diferença entre a produção inicial, realizada no início do desenvolvimento dos trabalhos com o gênero pelos alunos, e a produção final.

Observamos, a partir dos exemplos dados, que é necessária a apropriação do modelo de análise apresentado anteriormente, que dá subsídios para o ensino (por meio de) de gêneros textuais, visando ao desenvolvimento profissional do professor. A seguir, apresentamos algumas considerações finais.

Considerações finais

Na abordagem do ISD, o gênero é considerado um artefato que, ao ser apropriado pelo professor, torna-se um instrumento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A partir do que apresentamos e discutimos, podemos observar que os conceitos teóricos são complexos e que o desenvolvimento da SD requer a mobilização e a apropriação do modelo de análise do ISD para que possa ser realmente utilizado. Porém, o grau de sofisticação das SD elaboradas nos mostra que os participantes conseguem, na maior parte dos casos, transformar o ensino de gêneros em instrumento para o seu próprio desenvolvimento profissional e, mesmo pessoal, se pensarmos no que já apontamos sobre o papel da reconcepção das prescrições para a construção da identidade e da própria saúde do professor.

Esperamos que a discussão neste artigo possa trazer contribuições para os formadores de professores e/ou professores em relação a subsídios teóricos e práticos visando à apropriação de artefatos em instrumentos, neste caso, o ensino (por meio) de gêneros textuais, colaborando, assim, com o desenvolvimento profissional do *métier*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU-TARDELLI, L. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté: Cabral Editora, 2007. p. 73-85.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BAKHTIN, M. O problema dos gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. [1953]. p. 277-326.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de A. R. Machado. São Paulo: EDUC, 1999. [1997]

_____. Por que e como analisar o trabalho do professor. In: MACHADO, A.R.; MATÊNCIO, M.L.M. (Orgs.) *Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 203-230.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CLOT, Y. *La fonction psychologique du travail*. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.

CRISTOVÃO, V. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

DAGUZON, M.; GOIGOUX, R. L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale: construction d'un idéal pédagogique. *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*. Anais eletrônicos, Strasbourg. 2007. Disponível em: <http://www.congresintaref.org/index.php?cont_id=8&lang=fr>. Acesso em: 23 set. 2010.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels à l'école*. Paris: ESF, 1998.

_____. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux*, Namur, v. 37/38, p. 49-75, 1996.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 53-80.

GOIGOUX, R. L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs: l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002. In: EVESQUE, J-M.; GAUTIER, A-M. ; REVEST, C. ; SCHWARTZ, Y. (Eds.) *Les évolutions de la prescription*. Actes du XXXVII^{ème} Congrès de la *Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF)*. Aix-en-Provence: GREACT, 2002. p. 77-84. Disponível em: <<http://www.ergonomie-self.org/self2002/goigoux.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2010.

LOUSADA, E. G. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.) *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté – SP: Cabral Editora, 2007. p. 33-42.

_____. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 73-86.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

_____. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1, p. 43-70.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. (no prelo). *A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier"*.

MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. p. 194-207

PIETRO, J.-F. de; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modèle didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. *Enjeux*, Namur, v. 39/40, p. 100-129, 1997.

PRÉAMBULE à la Constitution de l’Organisation Mondiale de la Santé, tel qu’adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États. 1946; (Actes officiels de l’Organisation mondiale de la Santé, n° 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

ROGER, J.-L. *Refaire son métier*. Paris: Octarès, 2007.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l’activité enseignante et développement de l’expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur*. Tese (Doctorat en Systèmes d’apprentissage - systèmes d’évaluation). – Universidade Aix-Marseille I, Marselha, 2002.

_____. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (Org.) *O ensino como trabalho*. Uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: COLLOQUE DE L’UNIVERSITE CHARLES-DE GAULLE III. LES INTERACTIONS LECTURE-ECRITURE. 1994. *Actes...* Neuchâtel: Peter Lang, 1994. p. 155-173.

_____.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOUZA, L.V. Gêneros jornalísticos no letramento para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.

Estratégias de ensino e aprendizagem da gramática: apreciações docentes na formação continuada

(Teaching strategies and grammar learning:
teachers' appreciations in continuous training)

Elisabeth Ramos da Silva¹, Maria José Milharezi Abud²

^{1, 2}Programa de Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Taubaté (UNITAU)

lis.ramos@uol.com.br, mjmadud@vivax.com.br

Abstract: This study presents a research conducted by interviewing Portuguese language teachers who attended a pos-graduation course on grammar. The aim was to investigate how these teachers, now under students' condition, evaluate learning strategies used by their teachers during the course. This research is in Applied Linguistics and we used a technique of investigation which can present a heuristic function associated with a method of systematic analysis based on the raised hypothesis; it also apprehends and investigates in students' discourse, recurring subjects. According to our analysis, we verified activities in groups, which were very appreciated by the participants what corroborates Vigotski ideas about the importance of social interaction as a factor that promotes development and learning.

Keywords: grammar teaching; teaching strategies; social interaction.

Resumo: Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa que frequentam um curso de especialização em gramática. O objetivo foi investigar como tais professores, agora na condição de aprendizes, avaliam as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso. Esta pesquisa se insere no âmbito da Linguística Aplicada na medida em que utilizamos uma técnica de investigação que visa a apreender e investigar, no discurso docente, os temas recorrentes, podendo apresentar a função heurística associada a método de análise sistemática pautado em hipóteses. De acordo com nossas análises, constatamos que as atividades em grupo foram mais apreciadas pelos sujeitos da pesquisa, o que corrobora as ideias de Vigotski sobre a importância da interação social como o fator que desencadeia o desenvolvimento e a aprendizagem.

Palavras-chave: estudo de gramática; estratégias de ensino; interação social.

Introdução

No contexto da formação continuada de professores de língua portuguesa, há uma preocupação constante em indicar-lhes trajetórias mais seguras para que os processos de ensino, aprendizagem e avaliação (nesta pesquisa especificamente quanto aos conteúdos gramaticais) produzam efeitos desejáveis na formação do aluno, promovendo a competência linguística. Dentre os elementos estruturantes dessa ação didática destacamos, para o presente trabalho, como pontos considerados fundamentais no ato de ensinar, o tratamento dispensado ao conteúdo com objetivos de aprendizagem significativa. Com isso, apontamos a importância atribuída ao tratamento metodológico que se operacionaliza pela relação coerente entre conteúdo e a estratégia adotada, observando, também, a influência nessa relação dos objetivos pretendidos, os quais são definidos em termos de aquisição de conhecimentos, habilidades e competências.

Se os procedimentos metodológicos são constitutivos dos conteúdos, torna-se relevante apresentar algumas exigências que se fazem necessárias para a ação de ensinar,

tais como a ação fundamentada no domínio consistente de um saber resultante dos vários saberes formais e experienciais. Afinal, o professor é aquele que ensina não apenas porque domina os conteúdos, mas porque sabe ensiná-los (ROLDÃO, 2007), ou seja, é aquele que sabe promover a transposição didática adequada para a devida aprendizagem dos conteúdos.

Assim considerando, pode-se dizer que a mediação entre o aluno e o conteúdo se efetiva nas estratégias adotadas e possibilitadas pelo professor. Desse modo, as estratégias didáticas, de aprendizagem e de ensino, ou seja, o conjunto de atividades pelo qual se realizam os objetivos evidencia a função mediadora do professor (GALLEGO ORTEGA; SALVADOR MATA, 2002).

Por estratégias entendemos, neste trabalho, as atividades/ ações que possibilitam as experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de certas habilidades, qualidades e desempenhos no aluno, necessários à sua formação técnico-profissional (ABUD, 2001).

Sabemos que o ensino significativo da gramática não se faz pela repetição de regras, sem permitir a reflexão sobre a estrutura da língua, e que é necessário promover o confronto entre norma e uso, e a devida adequação da linguagem (NEVES, 2003; SILVA, 2005). Assim sendo, o ensino de gramática produzirá efeitos positivos se o professor levar em conta os aspectos funcionais da língua. Isso requer que o professor possua um conhecimento consistente e que seja capaz de organizar estratégias adequadas que possam tornar possível uma reflexão que acolha, ao mesmo tempo, forma, sentido e uso.

Assim considerando, resolvemos investigar como os professores que frequentam um curso de especialização voltado para o ensino de conteúdos gramaticais avaliam as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso. Nosso objetivo foi verificar quais estratégias foram notadamente percebidas pelos professores participantes como favoráveis a seu próprio processo de aprendizagem seja em termos de conteúdos, seja quanto às atividades a serem futuramente desenvolvidas com seus alunos.

Cabe esclarecer que nos baseamos em Vigotski (2001),¹ ao considerarmos o papel da escola, isto é, do ensino formal, sistemático e intencional para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, conceitos como a “zona de desenvolvimento proximal” e o papel da intervenção pedagógica serão esclarecidos neste texto, pois lançam luzes à compreensão dos resultados obtidos.

Além disso, outros pressupostos teóricos auxiliaram-nos para a consecução das análises, tais como a classificação oferecida por Gallego Ortega e Salvador Mata (2002) no que diz respeito às estratégias de aprendizagem, bem como os dispositivos de análise do conteúdo oferecidos pela teoria de Bardin (2009), os quais serão esclarecidos nas próximas seções.

O papel da intervenção pedagógica segundo Vigotski

De acordo com Oliveira (2002, p. 56), “O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais nos trabalhos de Vygotsky”. Nesse enfoque, o desenvolvimento é apenas em parte definido pelo processo

¹ Neste trabalho, optamos pela grafia de Vigotski; no entanto, nas citações diretas, manteremos a grafia escolhida pelo autor em questão.

de maturação do indivíduo em conformidade com as características da espécie humana, uma vez que é o aprendizado que dá ensejo aos processos internos de desenvolvimento.

Para tanto, a linguagem constitui-se como o mais eficiente sistema simbólico de representação da realidade, exercendo a função mediadora entre o homem e o meio e dando suporte para a ação humana. É pela inserção do homem em determinada cultura que ele adquire o domínio de uma língua, a qual, por sua vez, possibilitará a ele operar mentalmente sobre o mundo real.

Foi, portanto, a linguagem que viabilizou um salto qualitativo na evolução da espécie, já que ela fornece os conceitos que possibilitam ao homem organizar de forma coerente o mundo sensível que o rodeia. A linguagem realiza a função mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento e, segundo Oliveira (2002, p. 35), “Essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”.

É ainda por meio da linguagem, a qual permite a interação do homem com os outros indivíduos, que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Portanto, a interação social e a aquisição da linguagem foram decisivas para o desenvolvimento.

Segundo Daniels (2003), Vigotski acreditava que a relação entre o indivíduo e seu ambiente sociocultural é um fator determinante para a transição dos processos psicobiológicos inferiores, os quais incluem os reflexos e os processos conscientes espontâneos, rudimentares, para as funções psicológicas conscientes superiores, as quais incluem funções mentais desenvolvidas, atenção, memória e movimentos voluntários. Para Vigotski, o desenvolvimento de funções superiores era decorrente da atividade social cooperativa mediada. “Essas teorias sobre a relação entre processos, desenvolvimento cultural e comunicação social, incluindo a instrução, são evidentemente essenciais a qualquer processo pedagógico” (DANIELS, 2003, p. 69).

De fato, é nesse sentido que o conceito de Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) ganha relevância para este trabalho. Trata-se justamente da diferença qualitativa no aprendizado que ocorre graças à interferência do outro. A ZDP consiste na diferença entre o que uma criança consegue realizar sozinha e aquilo que se torna capaz de realizar se tiver a ajuda de uma pessoa mais experiente (VIGOTSKI, 2001). Pode-se inferir que a ZDP é também aquilo que qualquer aprendiz pode adquirir com a intervenção de seus professores ou de seus pares.

Cabe lembrar que, quando ocorre na escola, a intervenção do outro pode ser intencional e planejada. Tal intervenção pode ser realizada pelo professor ou por outros alunos mais experientes. Nesse caso, exercícios e discussões realizadas em grupo constituem estratégias muito úteis, pois não só permitem a verbalização dos problemas e das possíveis soluções, mas também favorecem intervenções dos pares ou do professor.

É por ser planejada e sistemática que a instrução formal é a responsável pelo desenvolvimento dos conceitos científicos. Vigotski (2001) distingue, no processo de formação de conceitos, os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. A formação dos conceitos espontâneos ocorre de forma assistemática, espontânea, de acordo com as experiências da criança e sua interação com o meio. Os conceitos científicos desenvolvem-se

em situações formais de ensino-aprendizagem, tal como ocorre na escola. De acordo com Silva:

A instrução escolar formal foi muito valorizada por Vigotski (2001) justamente porque a escola favorece o desenvolvimento dos conceitos científicos, assinalando um salto qualitativo no desenvolvimento do indivíduo, sendo o meio pelo qual *o domínio e a consciência se desenvolvem*. Em outros termos, a instrução escolar proporciona o desenvolvimento dos conceitos científicos, girando em torno da *tomada de consciência* e da *apreensão intencional*, o que promove o *domínio das operações*. A escola, ao oferecer a aprendizagem de conceitos sistematicamente organizados, precede o desenvolvimento das estruturas mentais. (2010, p. 13-14)

É interessante observar que Vigotski (2001) defende o ensino da escrita e o da gramática na escola por estes permitirem o domínio e a tomada de consciência dos aspectos formais da língua:

Mas na escola a criança aprende, particularmente graças à escrita e à gramática, a tomar consciência do que faz e a operar voluntariamente com as suas próprias habilidades. Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente. (p. 320)

Tais conceitos esclarecem a importância da intervenção de um indivíduo mais experiente para a aprendizagem, bem como o papel da educação formal (que pressupõe a presença de um professor) para o domínio e a tomada de consciência dos conceitos aprendidos. Pode-se inferir que o mesmo ocorre com adultos que participam de instruções formais. Também nesse caso pode-se observar a ZDP, isto é, o salto qualitativo na aprendizagem devido à ajuda do outro. Daí acreditarmos que se torna interessante desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a ZDP dos alunos, sejam crianças, sejam adolescentes, sejam adultos, tais como os sujeitos da nossa pesquisa. De fato, se a mediação entre o aluno e o conteúdo se efetiva nas estratégias adotadas, são também estas que valorizarão a função mediadora do professor.

Podemos dizer ainda que trabalhar em grupo implica o esforço para verbalizar opiniões de forma coordenada e coerente, a fim de que o outro possa entender qual o ponto de vista que está sendo defendido. Tem-se, então, a interação social com vistas à aprendizagem, a qual envolve o aluno, motivando-o a discussões profícuas.

Por fim, cabe observar que, conforme afirma Freitas (1998), Vigotski valorizou o sujeito e a consciência ao afirmar que “a consciência humana se constitui na interação social” (p. 18). A autora menciona, ainda, ideias importantes e atuais do legado de Vigotski, tais como: “a construção social do conhecimento, onde a cognição é vista como um produto social alcançado pela interação; a importância do outro, da cultura; a centralidade da linguagem e a mediação semiótica” (FREITAS, 1998, p. 19) com implicações para o processo educativo.

Estratégias de Aprendizagem

Dissemos que a mediação entre o aluno e o conteúdo se efetiva nas estratégias utilizadas pelo professor. Do mesmo modo, as estratégias didáticas, de aprendizagem e

de ensino, ou seja, as atividades pelas quais se realizam os objetivos, evidenciam a função mediadora do professor. Gallego Ortega e Salvador Mata (2002, p. 166) conceituam as estratégias didáticas (incluindo tanto as estratégias de aprendizagem da perspectiva do aluno, como as estratégias de ensino da perspectiva do professor) de “estruturas de atividades pelas quais se fazem reais os objetivos e conteúdos”. Assim considerando, esses autores agrupam as estratégias didáticas em função dos componentes básicos do processo didático: professor, aluno, conteúdo e contexto. Tendo em vista o objetivo do nosso trabalho, procuramos nos ater às estratégias referidas ao aluno e ao contexto, pois são estas que nos servirão de parâmetros para nossas análises.

Quanto às estratégias referidas ao aluno, os autores apontam dois tipos de estratégias: as cognitivas e as metacognitivas. “Uma estratégia cognitiva é um conjunto de processos que facilitam a realização de tarefas intelectuais” (GALLEGO ORTEGA; SALVADOR MATA, 2002, p. 173). Quanto às metacognitivas, “ainda que compartilhem com as anteriores seu caráter cognitivo, são diferentes, porquanto se situam em um nível superior da atividade cognitiva” (GALLEGO ORTEGA; SALVADOR MATA, 2002, p. 173-174). Com efeito, conforme afirmam os autores, “o conhecimento metacognitivo é um conhecimento sobre o conhecimento” (p. 174). Assim, “a estratégia metacognitiva consiste, fundamentalmente, em pensar (mentalmente ou em voz alta) nos passos dados na solução de um problema” (p. 174). Em outros termos, trata-se de verbalizar quais foram os processos mentais envolvidos na resolução de problemas.

Em relação às estratégias referentes ao contexto, os autores afirmam que este é utilizado como um recurso para favorecer a aprendizagem. Ainda que no contexto seja possível diferenciar diversas dimensões, o cerne dessas estratégias são as relações estabelecidas entre os participantes do processo didático (professor e aluno, e alunos entre si). Nessas estratégias, pode haver várias modalidades, tais como a tutoria entre companheiros e a aprendizagem em grupo cooperativo. Daí tais estratégias serem denominadas de estratégias de colaboração, uma vez que valorizam a tutoria entre companheiros mais experientes e a aprendizagem em grupo cooperativo. Destaca-se, dessa forma, a importância do papel da intervenção dos companheiros de aula, tanto nos processos de socialização como no desenvolvimento cognitivo.

Segundo Gallego Ortega e Salvador Mata (2002, p. 179), “as experiências de aprendizagem cooperativa repercutem positivamente no estabelecimento de relações abertas e profundas entre os alunos, e no rendimento e produtividade dos participantes”. Além disso, os autores igualmente observam que “a aprendizagem compartilhada favorece a metacognição” (p. 179). Cabe lembrar que, embora as estratégias de colaboração possam também ser entendidas como cognitivas, nota-se que a dimensão social é sua característica relevante. De fato, para os autores, a interação social propicia a aprendizagem porque possibilita que venham à tona contradições entre conceitos, opiniões, pensamentos e entre experiências próprias e alheias. Em síntese, nas estratégias de colaboração, a aprendizagem é o resultado de um esforço comum, e tal objetivo é compartilhado por todos os integrantes do grupo. Assim, o sucesso de cada um depende do sucesso de todos.

Essa classificação quanto às estratégias oferecidas pelos autores foi muito útil às nossas análises. Servimo-nos de três tipos de estratégias: estratégias cognitivas (conjunto de processos que viabilizam a realização de tarefas intelectuais); estratégias metacognitivas

(a consciência sobre os processos na resolução de tarefas) e estratégias de colaboração (aprendizagem em grupo cooperativo, tutoria entre parceiros mais experientes).

Tais estratégias foram suficientes para abrigar as escolhas temáticas contidas nos discursos dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, seguimos as sugestões de Bardin (2009) quanto à análise de conteúdo, a qual será esclarecida a seguir.

A pesquisa: procedimentos

A técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009) consiste, grosso modo, em um conjunto de instrumentos metodológicos que podem ser aplicados ao discurso a fim de, mediante uma hermenêutica controlada, serem abstraídos os temas recorrentes. Tal análise do conteúdo prioriza a comunicação, procurando a correlação entre as estruturas semânticas ou linguísticas com as estruturas psicológicas.

A análise de conteúdo possui duas funções, podendo ser, ou não, dissociadas. A primeira seria a função heurística, uma vez que corrobora a tentativa exploratória e a descoberta. A segunda, em contrapartida, seria a função de “administração de provas”, isto é, trata-se de hipóteses que servirão de diretrizes para serem “verificadas no sentido de uma afirmação ou de uma infirmação” (BARDIN, 2009, p. 31).

Por se fundamentar em uma concepção crítica da linguagem, pode-se dizer que esse conjunto de instrumentos metodológicos revela-se útil às pesquisas em Linguística Aplicada (doravante LA). O fato de a análise de conteúdo poder utilizar concomitantemente abordagens qualitativas e quantitativas não impede sua utilização em pesquisas em LA, uma vez que a LA não descarta métodos quantitativos e positivistas, se assim for conveniente à questão analisada. Além disso, a análise do conteúdo tem a característica de ser um método que pode ser adaptado à análise pretendida. Segundo Bardin (2009, p. 34), “Em última análise, qualquer comunicação, isto é, qualquer veículo de significados de um emissor para um receptor, controlado ou não por este, deveria poder ser escrito, decifrado pelas técnicas de análise de conteúdo”.

Dispositivos de análise

Como sujeitos de pesquisa, escolhemos 22 professores que realizavam um curso de especialização em língua portuguesa destinado sobretudo à apreensão dos aspectos gramaticais da língua, confrontando regras e usos. Essa pesquisa teve por objetivo verificar quais estratégias foram notadamente percebidas pelos professores participantes como favoráveis ao próprio processo de aprendizagem seja em termos de conteúdos, seja quanto às atividades a serem futuramente desenvolvidas com seus alunos. Para tanto, solicitamos a esses professores que respondessem por escrito: “Quais as estratégias que você mais apreciou? Por quê?”.

Para investigar as respostas, utilizamos os constructos da Análise de conteúdo de Bardin (2009) e, como dispositivos de análise, empregamos a classificação sugerida por Gallego Ortega e Salvador Mata (2002) no que tange às estratégias referentes ao aluno. Nossa intenção era que o professor se colocasse criticamente no papel de aprendiz e avaliasse quais estratégias foram mais úteis à sua aprendizagem. Esse exercício empático certamente provocaria a reflexão sobre as estratégias até então adotadas pelos sujeitos da pesquisa em seu trabalho docente.

Assim, dividimos as estratégias em três grupos: estratégias cognitivas; estratégias metacognitivas e estratégias de colaboração. É importante frisar que o fato de utilizarmos essa classificação para as estratégias não significa que elas sejam estanques e que não possam apresentar intersecções umas com as outras. Na verdade, uma mesma estratégia pode abrigar processos que favoreçam a cognição e a tutoria colaborativa entre alunos, do mesmo modo que as estratégias de colaboração podem comportar aspectos cognitivos e metacognitivos.

Assim considerando, para apreendermos quais aspectos dessas estratégias (cognitivas, metacognitivas ou de colaboração) haviam sido notadamente apreciados pelos professores, solicitamos que eles justificassem sua resposta. Uma aula expositiva, por exemplo, configura-se como estratégia onde predomina o aspecto cognitivo, e um trabalho em grupo evidencia-se como estratégia de colaboração. No entanto, em sua resposta, o aluno poderia valorizar também outros aspectos numa mesma estratégia. Por exemplo: se o aluno enfatizasse o fato de explicar para o companheiro do grupo uma questão gramatical, isso poderia sugerir que também foi apreciado o exercício metacognitivo durante aquela determinada atividade, ainda que se tratasse de uma estratégia de colaboração. Nesse caso, ambas as estratégias teriam que ser consideradas em nossas investigações.

Tal preocupação exigiu que nossas análises levassem em conta também os aspectos quantitativos no que se refere à frequência com que cada estratégia foi enfatizada pelos sujeitos da pesquisa, bem como quanto ao percentual que tal frequência representa. Daí estabelecermos uma tabela que apresentasse, na primeira coluna, os dispositivos de análise referentes às estratégias; na segunda coluna, a frequência com que tais estratégias foram citadas; e, na terceira coluna, o percentual correspondente.

Por fim, é preciso igualmente apresentar exemplos do discurso docente que possam evidenciar as classificações feitas na primeira, na segunda e na terceira linha. Dessa forma, teríamos a seguinte tabela:

Tabela 1: estratégias de ensino e aprendizagem mais apreciadas pelos participantes

Categorias de análise	Frequência	Percentual	Exemplos (grifos nossos)
Estratégias cognitivas	11	50%	(01) A maneira de dar as aulas do professor é o que mais conta para mim. (02) Apreciei especialmente as aulas expositivas e os exercícios
Estratégias metacognitivas	06	27%	(03) ...trabalhos em grupo porque permite aos estudantes a reflexão ... (04) Apreciei os exercícios que exigiram reflexão ...
Estratégias de colaboração	14	63%	(04) ...trabalhos em grupo porque permite aos estudantes a reflexão ...” (05) Considero funcional os trabalhos realizados em grupo , desta maneira muitas dúvidas são sanadas.” “As atividades em que o grupo se reunia para fazer um exercício e posteriormente levava seu resultado para debater com um segundo grupo.”

Resultados

Como se pode verificar na tabela acima, a maioria dos professores (65%) valoriza mais as “estratégias de colaboração”. Talvez tal preferência seja decorrente do fato de tais estratégias favorecerem tanto as operações cognitivas como as metacognitivas. Com efeito, ainda que os professores não tenham evidenciado explicitamente em seus discursos que as estratégias de colaboração favorecem a cognição, eles certamente sentiram que, mediante a participação nas atividades em grupo, foi-lhes possível aprender certos conteúdos gramaticais até então pouco assimilados, isto é, foi-lhes possível a tomada de consciência desses aspectos, o que lhes possibilitou o domínio consciente dessas operações.

Alguns alunos mencionaram a oportunidade de realizar a *reflexão* ao trabalharem em grupo. De fato, para explicar aos demais colegas as análises efetuadas, seja quanto aos aspectos normativos que um texto formal exige, seja quanto aos aspectos funcionais de certos usos, é preciso que ocorra a verbalização organizada e coerente das operações realizadas. Para tanto, é necessário que haja a *tomada de consciência* dos aspectos gramaticais que estão sendo estudados. De acordo com Vigotski (2001, p. 275), “De fato, tomar consciência de alguma operação significa transferi-la do plano da ação para o plano da linguagem, isto é, recriá-la na imaginação para que seja possível exprimi-la em palavras”. E é justamente essa tomada de consciência que permite o domínio de uma função: “Dominamos uma função na medida em que ela se intelectualiza. A arbitrariedade na atividade de alguma função é o reverso da sua tomada de consciência” (p. 283).

Em síntese, esse resultado vem ao encontro dos ensinamentos de Vigotski (2001), os quais enfatizam a importância da interação social como o fator que desencadeia o desenvolvimento e a aprendizagem. Os professores participantes valorizaram as atividades em grupo porque sentiram que poderiam regular seus processos cognitivos quando aconteciam orientações, discussões e ensinamentos com seus pares. Esses resultados sinalizam a necessidade de os professores de língua portuguesa prepararem estratégias a serem desenvolvidas mediante relações tutoriais e colaborativas.

Considerações finais

Os professores que ministravam aulas nesse curso de especialização surpreenderam-se com os resultados desta pesquisa. Afinal, eles haviam preparado aulas com recursos de multimídia, compondo textos, sons e imagens que se tornassem atraentes aos alunos. As estratégias em grupo lhes pareciam apenas uma forma de levar os alunos a exercitar os conteúdos gramaticais aprendidos. Tal estratégia não necessitou de muitos recursos tecnológicos. Foi preciso apenas ordenar as carteiras para que os alunos pudessem interagir com os membros do grupo.

Uma das estratégias de colaboração, a qual foi muito apreciada, introduziu uma nova atividade. Ao final das discussões, cada grupo escolheria um líder, o qual teria a incumbência de apresentar os resultados das discussões aos outros líderes dos demais grupos. Estes líderes fariam um círculo no centro da sala (um novo grupo), a fim de verificar se houve discrepâncias nas análises gramaticais. Finalizadas as discussões, cada líder levaria os resultados (incluindo, ou não, correções) a seu grupo, tendo a tarefa de esclarecer as alterações nas respostas, caso estas tenham ocorrido. Para valorizar as atividades, o professor deveria atribuir uma nota a cada grupo, dependendo dos acertos das questões.

Essa estratégia de colaboração igualmente não necessitou de muitos recursos; porém, segundo as análises indicaram, foi muito apreciada por todos. Tais constatações evidenciam a contemporaneidade das ideias de Vigotski sobre aprendizagem e desenvolvimento.

Creemos que tal resultado não invalida o uso de multimídias, nem desvirtua a necessidade de utilizá-las como recursos estratégicos. O emprego de multimídias ilustra as aulas, favorecendo o trabalho com diversas linguagens. Sabemos que todos esses recursos são muito valiosos. No entanto, é preciso também valorizar as estratégias de colaboração, uma vez que estas favorecem a aprendizagem e a interação social, o que incide no desenvolvimento. Além disso, trata-se de uma estratégia que não demanda maiores recursos tecnológicos, podendo ser aplicada em qualquer escola, em qualquer série. Afinal, como bem afirma Vigotski (2001), a ajuda do outro é sempre proveitosa para a aprendizagem. E, em última análise, poderíamos dizer que o trabalho em grupo também favorece o exercício da solidariedade, uma vez que demanda convivência e respeito, disciplina e empenho para a consecução de um objetivo comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Maria José Milharezi. *Professores de ensino superior: características de qualidade*. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 2001. 247 p.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa/ Portugal: Edições 70, 2009. 281 p.
- DANIELS, Harry. *Vygotsky e a pedagogia*. São Paulo: Edições Loyola, 2003. 245 p.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Vygotsky: um homem, seu tempo, sua atualidade. In: _____. (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 1998. p. 13-20. 104 p.
- GALLEGO ORTEGA, José Luís; SALVADOR MATA, Francisco. Metodología de la acción didáctica. In: MEDINA RIVILLA, Antonio; SALVADOR MATA, Francisco (Coords.). *Didáctica General*. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, 2002. 436 p. p. 155-181.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003. 174 p.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002. 111 p.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, SP: Autores Associados, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan.-abr. 2007.
- SILVA, Elisabeth Ramos da. A utilidade da teoria gramatical na produção de textos formais escritos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. XXXIV, p. 316-321, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/4publica-estudos-2005htm>>. Acesso em: 15 jul. 2009.
- _____. A defesa de Vigotski ao ensino da gramática. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 16, n. 47, 2010. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/47.html>>. Acesso em: 29 jul. 2010.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

Advanced Portuguese: como e o quê ensinar em cursos avançados de PLE no mundo da internet?

(Advanced Portuguese: how and what to teach in PFL advanced classes in the internet world?)

Érica Lima¹

¹Centro de Linguagem e Comunicação – Pontifícia Universidade Católica (PUC–Campinas)

erica.limadepaulo@gmail.com

Abstract: This paper presents some aspects of my experience teaching Advanced Portuguese at Georgetown University, Washington, DC in 2008–09. The goal is to contribute to the reflection on the role of the PFL teacher and student, as well as on the methodology and use of teaching materials that take into account not only the profile and interests of students, but also course objectives and the impact of new technologies on the classroom.

Keywords: Portuguese as foreign language; language teaching; communicative approach.

Resumo: Este trabalho visa a apresentar alguns aspectos observados durante a docência em um curso avançado de português da Universidade de Georgetown, em Washington, DC, em 2008 e 2009, com o objetivo de contribuir para as reflexões sobre o papel do professor e do aluno de PLE (Português Língua Estrangeira), e sobre a metodologia e o uso de materiais didáticos que levem em conta não só o perfil e os interesses dos alunos, mas também os objetivos do curso e o impacto das “novas” tecnologias na sala de aula.

Palavras-chave: Português língua estrangeira; ensino de língua; abordagem comunicativa.

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?

Professor Carlos Góis, ele é quem sabe,
e vai desmatando
o amazonas de minha ignorância...

O português são dois; o outro, mistério.

“Aula de português”, C. Drummond de Andrade

Português? Por quê?

Durante meus oito anos de residência nos Estados Unidos, ouvi essa pergunta muitas vezes, tanto de americanos como de brasileiros. Você vai ensinar português? Quem quer aprender português? Nos últimos anos, o Brasil tem atraído, cada vez mais, a atenção dos

estrangeiros. Deixamos de ser o tão falado e cantado “país do futuro” e passamos a ser o país do momento. Uma das provas disso é a procura por cursos de português no exterior e o número de inscritos na prova de proficiência, conhecida como Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), que em 2009 teve um salto de mais de 70% em relação a 2000.¹ Segundo Diniz, mais de 25 países aplicaram o exame em 2009, em cerca de 20 centros no Brasil e 45 no exterior (2010, p. 48). Essa procura também se faz notar nos cursos superiores no exterior que oferecem, a cada ano, um maior número de opções, que vão desde níveis básicos até os mais avançados, inclusive cursos de produção de texto (*Portuguese Expository Writing*), contrariando uma tendência de tempos atrás, quando os alunos geralmente procuravam cursos básicos, com poucos alunos permanecendo até o “adiantado”.²

Vários fatores contribuíram para o crescimento do Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil. Podemos citar, como exemplo, a criação de cursos e disciplinas na graduação e pós voltados para a pesquisa na área, além do curso de Licenciatura em Português do Brasil como segunda língua, criado em 1997 na Universidade de Brasília, que nos mostra a importância e a especificidade do ensino de português para estrangeiros. Além disso, houve também a criação da Sociedade Internacional de Português–Língua Estrangeira (SIPLE) em 1992, um ano antes da criação, pelo MEC, do CELPE-Bras e a criação do Dia Nacional da Língua Portuguesa e do Museu da Língua Portuguesa, ambos em 2006. Nota-se que, tanto na esfera acadêmica como na governamental, são tomadas medidas que demonstram a importância que a língua portuguesa, em geral, vem adquirindo a cada dia. De acordo com Zoppi-Fontana, “razões políticas e de mercado se conjugam para delinear uma nova demanda em relação ao ensino da língua portuguesa no mundo” (2009, p. 14).

Nos Estados Unidos, o interesse também tem aumentado e isso pode ser confirmado pelas novas cátedras de português abertas a cada ano. Vê-se a língua portuguesa cada vez mais como “uma língua com ‘valor de Mercado’”, como nos mostra Diniz (2010, p. 117). Logicamente, há mais cursos porque há mais procura e, cabe acrescentar, por pessoas com interesses e necessidades cada vez mais diversos. Ao lado do turismo, que antes ocupava lugar de destaque, temos agora negócios e estudo, além dos tradicionais interesses pessoais, como namorada, esposa, marido ou amigos brasileiros. Acompanhando o perfil dos alunos, o perfil dos cursos também mudou e este trabalho visa a apresentar alguns aspectos dessa mudança observados durante a docência em um curso específico, o *Advanced Portuguese I* da Universidade de Georgetown, em Washington, DC, em 2008 e 2009. Com o objetivo de refletir sobre o papel do professor de PLE, sobre a metodologia e sobre o uso de materiais didáticos que levem em conta o impacto das “novas” tecnologias na sala de aula, vamos tentar fundamentar nossa análise no tripé aqui considerado a base do processo de ensino-aprendizagem: professor/aluno/conteúdo e, com isso, esperamos contribuir para as reflexões sobre como e o quê ensinar em cursos avançados de PLE no mundo da internet.

Optamos por recorrer a uma espécie de processo de pesquisa narrativa (cf. CLANDININ; CONNELLY, 2000; TELLES, 1999), em que minhas experiências prático-

¹ Outros dados que confirmam a busca pelo português podem ser conferidos no artigo “Brasil embala ensino de português” (BATISTA, 2010).

² Um exemplo disso podemos encontrar no artigo de Kunzendorff (1989) sobre o funcionamento de alguns cursos de PLE na cidade de São Paulo na década de oitenta.

-profissionais são o próprio objeto de pesquisa, ou seja, o que apresentamos aqui é o relato de um “olhar sobre si mesmo”. Isso significa que outras pessoas podem compor sentidos diferentemente de mim: refletir, relatar e representar a experiência com outro enfoque, produzindo outras significações. A voz dos demais participantes (os alunos) aparece somente no comentário às avaliações finais de cada curso (não analisadas neste momento), isto é, as experiências aqui narradas são o meu modo de analisar e dar voz às minhas reflexões sobre uma prática pedagógica específica, na tentativa de produzir um conhecimento sobre essa prática.

“Ensinar” uma língua e o papel do professor

O primeiro ano de ensino de PLE na região de Washington foi um pouco conturbado, tanto em termos de planejamento do curso, como de execução. A experiência docente adquirida no Brasil com o ensino de Linguística e Teoria da tradução, o Bacharelado em tradução e o mestrado em Linguística Aplicada de repente pareciam não proporcionar o embasamento de que precisava para embarcar no ensino de línguas, e o doutorado em Teoria da Literatura, com estudos desconstrutivistas e inúmeras leituras derridianas, parecia estar a anos-luz do que era necessário para as aulas de língua portuguesa. Ainda nos primeiros cursos, por falta de experiência e de instrumentalização pedagógica, recorri a diversos livros didáticos, na época uma muleta indispensável para que o curso caminhasse. A única coisa que parecia ter mais sentido do que nunca era a afirmação de Derrida (2001) de que a língua não nos pertence.³ A mesma língua portuguesa que usávamos todos os dias parecia outra, ou era mesmo a língua do outro, quando se tratava de ensiná-la como estrangeira. A cada aula ficava mais claro que a alteridade era um elemento essencial para que compreendêssemos e usássemos nossa língua “materna”.

A instrumentalização pedagógica veio com a reflexão sobre a prática na sala de aula, e quanto mais nos envolvíamos com o planejamento e nos inteirávamos das necessidades dos alunos, melhor era o andamento dos cursos. Os muitos livros didáticos, que nunca consideramos suficientemente bons, foram, aos poucos, sendo deixados de lado, e esse distanciamento acabou por nos mostrar que as aulas “rendiam” muito mais quando o material vinha de fontes atuais e reais, relacionadas a certos interesses e situações de vida dos alunos.⁴ Em 2008, surgiu a oportunidade de trabalhar na Georgetown University em um curso avançado de PLE e, com isso, a possibilidade de colocar em prática em um ambiente universitário o que já fazíamos em cursos sem créditos, oferecidos pelo programa de educação de adultos nas escolas públicas de Arlington, estado da Virgínia.⁵

O fato de o curso na Georgetown ser avançado e enfocar também a produção escrita foi bastante positivo, pois favorecia um trabalho mais aberto, em que os alunos podiam ter mais voz, uma vez que dispunham de melhores condições de avaliar o que tinha sido

³ Derrida (2001) afirma que a língua não constitui uma propriedade natural do indivíduo da qual ele poderia se apossar por completo. A língua não pode ser assimilada totalmente porque não nos pertence, ela sempre se origina do outro e volta para ele, por isso não estamos “em casa” nem com a língua que supostamente é nossa.

⁴ Uma ampla discussão sobre o livro didático de PLE pode ser encontrada em Diniz (2010). Outros exemplos de pesquisa na área de PLE são encontrados em Cunha e Santos (1999) e Almeida Filho e Cunha (2007).

⁵ O *Arlington Adult Education Program*, com mais de 20 áreas de aprimoramento para adultos, oferece, três vezes ao ano, módulos em diversas línguas estrangeiras. Em 2005 conseguimos que fosse implantado o Português do Brasil no programa que funciona até hoje.

estudado e o que precisava de aprofundamento. Em cursos para iniciantes, a interferência do professor nos pareceu ser muito maior; no avançado, os alunos mostravam maior autonomia e as atividades não precisavam de tanto direcionamento. Nos níveis iniciantes, as atividades comunicativas (como diálogos em duplas) eram menos abertas porque os alunos não tinham vocabulário nem conhecimento da estrutura da língua para desenvolverem uma conversação mais efetiva, o mesmo acontecendo com o uso de vídeos, que ficava mais limitado pelo fato de os alunos terem um conhecimento muito restrito do funcionamento da língua. Além disso tudo, parecia haver, entre muitos alunos dos cursos iniciantes, a tendência de considerar o professor como o detentor da verdade, como o Professor Carlos Góis, do Drummond, aquele que “sabe”, que determina o certo e o errado na língua (como se não existissem as variantes, registros, níveis de formalidade), e não como um facilitador da aprendizagem. Nessa mesma linha de pensamento, muitos esperavam que o sentido fosse dado de antemão, e não construído de acordo com o conhecimento de mundo, as condições de produção e o contexto. Nos cursos avançados, aparentemente a aprendizagem da língua era vista como um processo dinâmico de troca e não como tradução de frases desconexas ou memorização de listas de vocabulário.

Em janeiro de 2009, um semestre depois de termos iniciado em Georgetown, participamos de uma conferência sobre o ensino do português a filhos de brasileiros nascidos nos EUA realizada pelo professor José Carlos Paes de Almeida Filho, cujo título foi “Concepções de PLE e Algumas Tarefas Prioritárias no Ensino”. Em sua fala, Almeida Filho afirmou que, para permitir que o aluno circule na nova língua, é preciso que haja uma “desestrangeiridade”, a fim de que o PLE passe a ser uma língua que proporcione ao aluno uma competência comunicativa. Enfocou ainda a necessidade de uma postura inquisitiva e reflexiva do professor que lhe proporcione um aprendizado do que é ser professor e a consideração das várias dimensões de usos de uma língua-alvo ou da variante-alvo que pretende ensinar. Encerrou sua fala afirmando que a competência e a abordagem determinam as materialidades do ensino de cada professor, divididas em planejamento (do curso, de cada aula), materiais (didáticos e culturais), experiência na língua-alvo (aula e extensões, como internet, viagens, tarefas, etc.) e controle do processo (tipos de avaliação). Essa conferência explicitou algo que, inconscientemente, já sabíamos: a formação que temos influencia nossa postura e nossas escolhas no processo de ensino-aprendizagem, o que, no meu caso, significava atestar que, desde o começo, o caminho escolhido foi determinado pelas leituras feitas ao longo dos anos, mesmo que não estivessem relacionadas diretamente a questões de docência.

Observamos, então, que nos faltava, no início da experiência com ensino de língua, uma reflexão voltada para questões didático-pedagógicas, superada com alguma facilidade pelo fato de o viés teórico sobre concepções de língua e de linguagem ter nos levado à busca de leituras e sugestões que associassem o que entendíamos de ensino e aprendizagem à nossa prática como professora. Nesse sentido, a inclusão e participação do aluno no processo fizeram-se indispensáveis para o “ensino” de PLE, já que a abordagem proposta dependia da constante integração com o outro e implicava a percepção de identidades culturais, de respeito e compreensão das diferenças de cada aluno e de seus valores culturais e sociais para a construção de uma competência comunicativa. Percebemos, então, que estávamos agindo de acordo com o proposto por Almeida Filho e Franco, quando afirmam que:

Um professor que ensina língua com o objetivo de ajudar o aluno a desenvolver Competência Comunicativa, deve ter consciência e saber explicar o que está fazendo. Compreender a abordagem que guia sua prática pode ajudá-lo sobremaneira nessa tarefa. A abordagem comunicativa caracteriza-se pelo foco no uso situado da língua-alvo, nunca elegendo o ensino da forma (gramatical) como o mais importante. É preciso criar oportunidades para que o aluno se envolva conscientemente no processo de aprender para que ele mesmo possa construir sua aprendizagem. (2009, p. 17)

Entre as minhas responsabilidades como professora estava decidir os conteúdos, as estratégias e os recursos de aprendizagem. Em primeiro lugar, visando a dinamizar o curso e torná-lo mais eficaz, optamos por fazer uma sondagem dos interesses dos alunos por meio de um questionário no qual informavam, além de suas nacionalidades, a língua materna, a fluência ou não em outras línguas, a área da graduação ou pós-graduação, os interesses culturais e linguísticos (pontos gramaticais que mereciam ser revistos ou ainda não tinham sido abordados, etc.). De posse dessas informações, procuramos preparar um material didático não só condizente com a realidade e a subjetividade dos alunos como sujeitos da aprendizagem, mas que permitisse alcançar os objetivos propostos para o curso. Além de construir um conhecimento da cultura brasileira que auxiliasse na “desestrangeiridade” da língua e desenvolvesse a competência comunicativa, era preciso acrescentar a isso o desenvolvimento da comunicação escrita formal, sobretudo para uso em aulas de graduação em cursos brasileiros, um dos objetivos expostos por cerca de um quarto dos alunos. Era necessário, então, desenvolver estratégias que possibilitassem uma reflexão que abrangesse simultaneamente o domínio de regras de uso da língua, a vivência de novos valores socioculturais e o conhecimento e domínio de recursos de redação em português.

Em relação às competências necessárias para o professor de língua estrangeira, que se aplicam, sem dúvida, ao professor de PLE, Almeida Filho e Franco afirmam que é necessário mais do que modelos e técnicas de planejamento; é preciso a adoção de princípios que enfoquem o processo de ensino e aprendizagem de línguas (cf. 2009). Nesse sentido, são necessárias pelo menos quatro competências:

O saber teórico, isto é, a **competência teórica**, é flagrantemente insuficiente se desvinculada de uma **competência aplicada** que consiste em viver o que se sabe na prática de sala de aula. O profissional de ensino de LE carece ainda de uma **competência linguístico-comunicativa** que o equipa para produzir experiências válidas nessa língua-alvo com seus alunos. Permeando todas as competências que enumeramos há ainda uma **competência-meta** que se constitui na conscientização de professor acerca dos seus papéis profissional, político e de controlador da sua trajetória de crescimento. (ALMEIDA FILHO; CALDAS; BAGHIN, 1998, p. 5)

Na sala de aula essas competências podem ser vistas “em ação” quando se possibilita o uso eficiente da língua pelo aluno em diversas situações e, mais do que isso, quando se consegue fazer com que ele reflita sobre o processo ensino-aprendizagem e passe a pensar a língua, não somente pensar sobre a língua. É proporcionar, na prática, a ligação entre “a linguagem tão fácil de falar e entender” e a linguagem que “sabe lá o que ela quer dizer?”, do poema de Drummond, isto é, dar ao aluno condições para que entenda e incorpore em sua vivência as diferenças entre o uso da língua nas modalidades escrita e falada, padrão e não-padrão, etc..

Os sujeitos da aprendizagem

Jovens críticos, participativos e exigentes, considerados excelentes alunos, (inclusive por estudarem na *Georgetown University*, uma das mais famosas e bem-conceituadas universidades dos Estados Unidos), acostumados com inovações tecnológicas e usuários dos mais variados recursos disponíveis *online*: esse era o perfil dos alunos das três turmas de PLE aqui abordadas. Com *backgrounds* extremamente diferentes e idades de 20 a 60 anos, os alunos vinham de diferentes países, apresentavam os mais diversos interesses e estavam em diferentes etapas da graduação e da pós. Havia alunos do segundo ao último ano de graduação em Relações Internacionais, Economia, Administração, além de cursos equivalentes à licenciatura em Letras e Artes, ao lado de alunos do mestrado e do doutorado também de áreas diversas que escolheram fazer a prova de proficiência em segunda ou terceira língua em português. Vários desses alunos demonstravam uma reflexão sobre a língua estrangeira, no caso o português, especialmente em relação à sua língua materna e, em muitos casos, à segunda língua (inglês), já que muitos deles eram falantes de herança do espanhol. Alguns mostravam interesse em fazer um semestre de faculdade no Brasil e, dos três cursos *Advanced Portuguese I* ministrados pela autora em 2008 e 2009, 25% dos alunos efetivamente estudaram em universidades brasileiras. Esse quadro tão variado nos mostra a diversidade de formação e de necessidades e, conseqüentemente, a dificuldade em preparar um curso que desenvolvesse uma gama tão ampla de competências. Alguns pontos positivos facilitaram o trabalho em sala de aula: o número de alunos por sala, geralmente até 15 alunos; a facilidade de acesso a recursos tecnológicos e materiais de áudio e vídeo e o envolvimento dos alunos.

Um dos desafios na elaboração do curso foi exatamente aprender a trabalhar com esses alunos e tornar a aula suficientemente interessante de forma a evitar *texting* e *tweeting* e incentivar a participação em sala, tudo isso sem deixar de lado as diferenças entre as línguas-maternas (inglês e espanhol, na maior parte das vezes) e o conhecimento prévio do português que alguns tinham e outros não. Outro desafio foi trabalhar com produção de texto. Embora muitos alunos já entrassem no curso com um bom conhecimento da língua, pois já haviam concluído pelo menos o curso intensivo para falantes de espanhol, ou o básico e o intermediário para falantes de outras línguas, eles praticamente não possuíam experiência com produção de texto. Mesmo aqueles que já possuíam uma competência gramatical razoável ainda precisavam desenvolver alguns conhecimentos gramaticais que não foram efetivamente incorporados ao conhecimento que tinham da língua, embora já tivessem sido abordados nos estágios anteriores. Isso, na prática, significava mais estudo de gramática. Assim, um dos trabalhos desenvolvidos foi o de ampliação do leque de leituras dos alunos, com a apresentação de vários textos de apoio e de diferentes materiais para interpretação (filmes, música, documentários, entrevistas, vídeos do *youtube*, etc.) e abordagem gramatical a partir dessas leituras. Em um segundo momento, quando o conteúdo gramatical ainda não parecia “resolvido”, recorria-se a exercícios mais direcionados, o que dava aos alunos a confiança e o conforto de terem efetivamente “aprendido”.

Nas aulas e no trabalho feito em casa, conviviam pelo menos as três “divisões” tradicionalmente estudadas de gramática: a normativa, a descritiva e a internalizada. Muito rapidamente, podemos dizer que a *descritiva* aparecia em praticamente toda situação de comunicação, por exemplo, quando o aluno perguntava: como se diz X, ou: pode-se dizer Y? e a professora explicava as situações em que X ou Y é mais apropriado. A *normativa*

era evidente nas correções dos erros gramaticais das redações e nas apresentações orais em que os alunos usavam *slides* escritos. Finalmente, a *internalizada* aparecia sobretudo em casos de interferência da língua materna ou da segunda língua na aquisição do português (LE). Inúmeras vezes nos deparamos com frases cuja estrutura identificava-se totalmente com a língua inglesa, mas com palavras em português.

Outro aspecto também levado em conta na escolha da metodologia foi a dinâmica dos alunos em sala: interagiam bastante uns com os outros e com o professor, estavam muito acostumados com apresentações orais, davam enorme importância para as notas. Exatamente por esse ser um assunto tão polêmico, todos os critérios e valores das avaliações ficavam disponíveis no *blackboard*⁶ e eram usados vários instrumentos de avaliação como: provas, redações, diários, relatórios de notícias, apresentação oral, participação em sala e trabalho final.

Na correção dos textos produzidos, procurou-se ir muito além da correção gramatical, de forma a possibilitar uma reescrita ampla, embasada na interação entre professor e aluno. O critério de correção é, de certa maneira, padronizado pelo departamento. Geralmente adota-se uma tabela para correções gramaticais, na qual encontramos 21 tópicos, com abreviaturas seguidas da explicação sobre o tipo de correção a ser efetuado. Por exemplo:

TV	Tempo verbal	Exemplo: Aprendi a ler quando <u>tive</u> cinco anos. (deve-se usar o tempo imperfeito: <u>tinha</u>)
ESP	Espanhol!!!	Exemplo: <u>Me gostam</u> as aulas de português. (deve ser: Eu <u>gosto</u> das aulas de português)

Essa tabela foi entregue aos alunos, que deviam fazer as correções individualmente e reescrever a redação acertando não só as questões gramaticais, mas também os comentários feitos pela professora a respeito de outros aspectos como: compreensibilidade, estrutura coesiva do texto, adequação do vocabulário e desenvolvimento do conteúdo.

O processo de ensino-aprendizagem foi extremamente valorizado, ou seja, a participação em todas as atividades de sala de aula e leituras era essencial para um bom desempenho e, por conseguinte, uma boa nota, já que este sempre foi um componente extremamente valorizado e problematizado pelos alunos, que obviamente queriam sempre a nota máxima, o que ia de encontro às políticas da universidade, que rezam pela excelência do ensino e questionam a supervalorização das notas.

Ao final de cada curso, geralmente os alunos respondem a uma avaliação do curso e do professor, que aborda as seguintes questões: Os objetivos do curso foram atendidos? As leituras foram úteis para alcançar os objetivos? As avaliações foram válidas? Quanto foi aprendido no curso? O professor parecia bem preparado para as aulas? As aulas foram estimulantes e desafiadoras? Qual sua avaliação geral do trabalho do professor dentro e fora da sala (atendimento individual)? Essas perguntas objetivas deveriam ser respondidas

⁶ *Blackboard* é um tipo de ambiente virtual de ensino a distância com recursos para recepção e envio de materiais (textos, vídeos, áudio, *slides*, etc.), troca de mensagens e gerenciadores que possibilitam a execução de atividades fora do ambiente da sala de aula. O seu acesso é protegido e limitado aos alunos matriculados na disciplina e a gestão dos conteúdos cabe ao professor. Optamos por manter o termo em inglês porque parece já ter sido adotado em várias universidades que possuem cursos de educação a distância, apesar de ainda ser pequena a sua utilização como recurso complementar para cursos presenciais.

em uma escala de 1 a 5, sendo 5 a melhor avaliação. Há também, no mesmo formulário, três perguntas dissertativas, nas quais se pede um comentário sobre o envolvimento do aluno no curso, sobre suas impressões do curso e do desempenho do professor. Essas avaliações são entregues ao departamento responsável pela avaliação contínua da universidade e ao conselho dos estudantes. O resultado final é publicado no *site* da universidade, com o intuito de ajudar os próximos alunos a escolherem – ou não! – a disciplina em questão. Alguns pontos mais elogiados pelos alunos foram: o fato de o curso ter sido preparado de acordo com as necessidades e interesses do grupo e de a professora ter trabalhado em sala as dificuldades trazidas pelos alunos e os erros gramaticais cometidos nas redações. Também foram considerados positivos o uso de diferentes atividades e gêneros textuais durante todo o curso (principalmente os filmes) e o uso exclusivo de português na sala e nos *e-mails*.

Nos três semestres os alunos conseguiram um nível de desenvolvimento na língua muito maior do que tinham no início, mas ainda necessitavam de mais estudos para serem considerados totalmente avançados (considera-se, aqui, de “nível avançado” as pessoas com domínio de língua que comumente categorizamos como “fluentes”). Eles podiam se comunicar efetivamente, tinham um desenvolvimento bastante favorável em leitura e um amplo vocabulário, mas ainda precisavam de trabalho na escrita. O curso sem dúvida forneceu uma boa fundamentação, além de desenvolver a capacidade de os alunos estudarem de forma independente, ou seja, mesmo que o aluno não fizesse o próximo nível avançado (*Advanced II*), ele teria autonomia para estudar individualmente e melhorar seu desempenho comunicativo.

Como se estabeleceu o conteúdo?

Levando em conta as características dos alunos, fez-se necessário escolher um material compatível com os interesses explicitamente colocados no questionário e que, simultaneamente, abrangesse o conteúdo proposto pelo programa para o nível avançado e, por conseguinte, possibilitasse alcançar os amplos objetivos propostos para o curso. Esses objetivos são: complementar o conhecimento da estrutura básica da língua por meio da prática de conversação, leitura e escrita com base em textos contemporâneos, filmes e músicas, enfatizando os aspectos culturais e o uso cotidiano da língua e propiciar aos alunos condições para ampliarem seus conhecimentos linguísticos com estudos autônomos e leituras extraclasse. Portanto, além do desenvolvimento de aspectos da competência comunicativa para capacitá-los a expressar ideias e opiniões, compreender os mais diferentes gêneros textuais e possibilitar o contato sociocultural, figura também o desenvolvimento da competência escrita, com produção e reescrita de textos curtos de vários tipos.

Como alcançar tais objetivos? É preciso que se abra um leque enorme de conteúdo, incluindo: gramática, vocabulário, notícias de jornal, textos literários, atividades de áudio e vídeo (*podcasts*, *youtube* e filmes). Os filmes e a leitura semanal de contos e crônicas (geralmente do *site* www.releituras.com.br) levavam ao estudo de aspectos gramaticais específicos, isto é, partia-se do texto ou de uma situação comunicativa para o estudo de tópicos gramaticais. A sistematização gramatical também podia partir da necessidade e do interesse demonstrado pelo aluno, o que dava autonomia ao grupo para conduzir o processo de aprendizagem. Por exemplo: em um dos semestres havia uma aluna que acabara de

retornar de Moçambique. Durante todo o curso várias diferenças entre o português do Brasil e o português europeu foram levantadas, com a concordância dos outros alunos, que tomaram parte das questões trazidas pela colega.

Além de textos literários, também foram usados textos de jornais e revistas brasileiros de grande circulação (*O Estado de S. Paulo, Folha de S. Paulo, Veja, Época, Bravo*, etc.). A inter-relação literatura-escrita mostrou-se bastante produtiva: além de se interessarem pelos textos lidos previamente para cada aula, a ampla produção e reescrita, com interação entre professor e aluno e professor e grupo (especialmente durante as correções em sala de pontos gramaticais problemáticos para o grupo) fez com que os alunos pudessem verificar o progresso de cada um e reconhecer que estavam “realmente aprendendo português”, como alguns alunos afirmaram na avaliação final. Para que o aluno pudesse interagir adequadamente em língua portuguesa considerando o maior número possível de variantes, foram escolhidos textos e filmes que trouxessem diferentes dialetos e graus de formalidade, procurando expor o aluno ao maior número possível de variações linguísticas.

Muitos recursos usados nas aulas foram provenientes da internet e outros contaram com o apoio tecnológico do *blackboard* da universidade. O fato de os textos usados estarem disponíveis online geralmente suscitava novas discussões na sala de aula, ou discussões não programadas, pois não se tratava da leitura do texto verbal escrito, mas de sua relação com imagens, sons, falas que o cercavam ou intercalavam, e de outros textos, outras “janelas”, outras referências, geralmente também consultadas durante a leitura do texto inicial, indicado pela professora. Também foram usados exercícios de diversos livros didáticos de português para estrangeiro como material de apoio, sobretudo na fixação de pontos gramaticais. Os exercícios ficavam disponíveis no *blackboard* e, após uma semana de prazo para serem feitos, as correções eram disponibilizadas, também no *blackboard*. Cada aluno era responsável por fazer e corrigir os exercícios e trazer para a aula apenas as dúvidas. Essa metodologia mostrou-se bastante produtiva.

Em termos de leitura, o plano de disciplina sugeria que fossem lidos pelo menos dois textos de autores brasileiros por semana, determinados previamente e colocados no *blackboard*. Geralmente eram textos pequenos (cerca de 4 a 8 páginas), como contos, crônicas ou artigos de jornais e revistas. Os alunos deviam escrever cinco diários sobre as leituras e cinco relatórios de notícias ouvidas pela internet. As demais leituras eram avaliadas em provas, assim como o conteúdo gramatical e o vocabulário.

Em relação a exercícios de áudio, além das notícias os alunos eram responsáveis por assistir a quatro filmes durante o semestre e escrever uma redação a respeito de cada, além de participarem de uma discussão sobre cada filme feita em sala. Os filmes também eram disponibilizados no *blackboard*, assim como vídeos e documentários relacionados aos temas das leituras da semana, ou seja, podiam ser vistos em casa ou em qualquer outro lugar com acesso à internet.

Por fim, havia pelo menos uma apresentação oral (podendo chegar até três pequenas apresentações por semestre), na qual eram verificados a pronúncia, os erros gramaticais no roteiro escrito ou *PowerPoint*, a precisão vocabular e o desenvolvimento do tema proposto. O tema era totalmente livre, mas os alunos deviam apresentar a proposta à professora com antecedência. Eles gostaram bastante da experiência, principalmente porque puderam escolher um tema relacionado ao curso que estavam fazendo, adquirindo vocabulário da futura área de atuação.

Na correção das provas, redações, diários e relatórios de notícias, verificava-se não só os pontos gramaticais que precisavam ser trabalhados, mas principalmente a compreensão que os alunos tinham da cultura brasileira. Todo mês era feito um resumo das incorreções mais comuns, que eram então trabalhadas em sala. Tentou-se, em todas as situações e com todos os materiais usados em sala, atender os objetivos do curso e dar efetivamente ao aluno a competência que ele procurava e a representação de um Brasil que pudesse ir além de escândalos, futebol e carnaval. Por isso sempre nos pareceu muito importante, ao selecionar os materiais, ter em mente que estávamos construindo representações da nossa cultura e dos brasileiros, isto é, todas as escolhas ideológicas, que sinalizavam nossa formação discursiva, criavam para os alunos uma representação de Brasil condizente com essa ideologia. Acreditamos que especialmente no ensino de PLE é preciso ter sensibilidade e habilidade para questionar valores cristalizados e, ao mesmo tempo, ser capaz de promover discussões que levem o aluno a refletir sobre os estereótipos do Brasil e possibilitem uma postura mais crítica a respeito do que se ouve e lê sobre o nosso país.⁷

Para continuar a pensar

Não se discute que a formação do professor não só interfere como determina o andamento dos cursos em que trabalha. Considerar o aluno um ser em formação constante, com características, necessidades e interesses distintos é essencial para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, e isso aplica-se ao ensino de PLE. Tentar mostrar ao aluno as várias “línguas portuguesas” e os “vários Brasis” nos parece uma maneira ética de ensinar PLE. Nesse sentido, alguns caminhos trilhados nos cursos avançados foram sinalizados como bastante válidos, tanto pelos alunos como pelo professor. Entre as práticas que deram certo podemos citar: o uso do questionário para levantar os interesses dos alunos; a lista e dicas de *sites* “confiáveis”; o uso de diferentes níveis de linguagem e variações regionais vistos em filmes e em textos; as discussões em sala de fatos reais, atuais e relevantes para o grupo (Copa, Olimpíadas, o caso da aluna de vestido curto numa universidade brasileira, a ideia de cotas nas universidades, os estereótipos brasileiro e americano, etc.).

Embora haja um consenso de que a gramática deve estar presente no ensino de línguas, especialmente no caso de cursos avançados que envolvem produção escrita e preparo para exames de qualificação, ainda parece necessário um aprofundamento nas pesquisas voltadas ao ensino gramatical em um contexto que se valha das inúmeras vantagens da tecnologia do mundo virtual. É interessante notar que, com tantos recursos disponíveis, tantas redes sociais voltadas para a aprendizagem de línguas, o aluno ainda sente necessidade de um ensino mais sistemático de gramática e quer dominar a norma culta da língua, talvez exatamente porque pode praticar mais facilmente a norma coloquial com os amigos e nas tais redes sociais. Para a dinâmica da aula, esse é um ponto positivo, pois a participação e a interação não diminuem mesmo quando o conteúdo em questão vem de encontro a uma abordagem comunicativa.

Como dissemos anteriormente, a sistematização gramatical deve partir da necessidade e do interesse demonstrado pelo aluno e, nesse sentido, o professor deve fazer os recortes, inclusive do material encontrado na internet, para que a aprendizagem seja efetiva. Não

⁷ Várias reflexões acerca da importância de um ensino comunicativo como prática intercultural podem ser encontradas na coletânea organizada por Santos e Alvarez (2010).

se discute que a internet possibilita muitas interações autênticas na língua alvo, além de abrir um grande espaço para difusão da cultura brasileira, mas podemos discutir como ela pode ajudar no ensino gramatical eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; FRANCO, Marilda M. S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho*, Brasília, v. 10, n. 1, jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistadesempenho.unb.br/images/desempenho/200901-volume10-numero1/02_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf>. Acesso em: 06 set. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CALDAS, Leila R.; BAGHIN, Débora C. M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *Boletim APLIESP*, São Paulo, n. 47, p. 4-22, jun. 1998. Disponível em: <[ww.let.unb.br/.../A%20Formacao%20Auto-sustentada%20do%20Prof%20de%20LE.doc](http://www.let.unb.br/.../A%20Formacao%20Auto-sustentada%20do%20Prof%20de%20LE.doc)>. Acesso em: 06 set. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; CUNHA, M.J.C. *Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília: EdUnB; Campinas: Pontes Editores, 2007. 127 p.

BATISTA, H. G. Brasil embala ensino de português. *O Globo*, Rio de Janeiro, 30 mai. 2010. Economia, p. 35.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. São Francisco: Jossey-Bass, 2000. 211 p.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: EdUnB, 1999. 122 p.

DERRIDA, Jacques. *O monolinguismo do outro ou a prótese de origem*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2001. 116 p.

DINIZ, Leandro R. A. *Mercado de Línguas*. A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. Campinas: Editora RG, 2010. 158 p.

KUNZENDORFF, J. C. Considerações quanto ao ensino de Português para Estrangeiros adultos. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; LOMBELLO, Leonor C. (Orgs.). *O ensino de português para estrangeiros*. Campinas: Pontes, 1989. p. 19-39.

SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Orgs.) *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010. 239 p.

TELLES, João A. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, UNICAMP, v. 34, p.79-92, jul.-dez. 1999.

ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009. 122 p.

O papel do interlocutor na elaboração e reelaboração de unidades temáticas no ensino de Línguas Estrangeiras Modernas

(The interlocutor's role in the writing and re-writing of thematic units for Foreign Language Teaching)

Henrique Evaldo Janzen¹

¹Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR)

janzen@ufpr.br

Abstract: This paper analyses reports and thematic units written by undergraduates of Anglo-Saxon Language Course, from Parana Federal University, for the course on Teaching Practice and Supervised Training of Foreign Language, based on the Bakhtinian conception of language. This study investigates, specifically, the interlocutor's role in changes made during the re-writing of thematic units. The analysis of interns showed that the interlocution with classmates and students from the scope of the training generated reformulation of the units. These restatements were due to dislocation of meaning and boundary (by the look of the other), as the interns concluded in the reports written as final papers for the course on Teaching Practice.

Keywords: thematic units; interlocutor; Bakhtinian conception of language.

Resumo: O presente trabalho analisa, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, relatos e unidades temáticas elaborados por graduandos do curso de Letras Anglogermânicas, da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de LEM. O estudo investiga, mais especificamente, o papel exercido pelo interlocutor nas mudanças efetuadas na (re)construção das unidades temáticas. A análise dos estudantes estagiários mostrou que a interlocução com os colegas de classe e com os alunos do campo de aplicação do estágio gerou reformulações nas unidades. Essas reformulações foram decorrentes de deslocamentos de sentido/de fronteiras (pelo olhar do outro), como assinalaram os estagiários nos relatos produzidos como trabalho final na disciplina de Prática de Ensino.

Palavras-chave: unidades temáticas; interlocutor; concepção bakhtiniana de linguagem.

Introdução

O presente trabalho analisa, à luz da concepção bakhtiniana de linguagem, as unidades temáticas e relatos elaborados por graduandos do curso de Letras Anglogermânicas, da Universidade Federal do Paraná, na disciplina de *Metodologia de Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) - Inglês e Alemão*, e posteriormente re-elaboradas na disciplina *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de LEM*. O estudo investiga modificações nas unidades temáticas produzidas nessas disciplinas e focaliza as unidades cotejando-as com o trabalho final da disciplina de *Prática*, que consiste em um texto no gênero *relato*. A análise concentrou-se no papel exercido pelo interlocutor nas mudanças efetuadas na (re)construção das unidades temáticas e a posterior reflexão nos relatos dos estudantes-estagiários acerca dessas mudanças. O trabalho mobiliza, do arcabouço teórico-metodológico da concepção bakhtiniana, a noção de que toda produção verbal é orientada para um interlocutor, enfatizando a natureza dialógica do processo de produção verbal. Ao caráter

dialógico da linguagem, o presente trabalho associa os pressupostos da interculturalidade, que apontam para o diálogo cultural – o qual é constituído pelos processos de empatia e exotopia – e orientam para novas construções de sentido (JANZEN, 2005). A análise das unidades temáticas elaboradas pelos alunos mostrou que a interlocução entre os colegas de classe e com o professor da turma no decurso da disciplina de *Metodologia* e, posteriormente, a aplicação das unidades nas aulas de estágio, no decorrer das atividades da disciplina de *Prática*, geraram reformulações nas unidades. No diálogo com seus interlocutores, os estagiários vivenciaram deslocamentos de sentido/ deslocamentos de fronteiras (pelo olhar do outro). Tais deslocamentos se concretizam em reformulações das unidades temáticas, que foram assinaladas nas reflexões que os estagiários elaboraram em seus relatos. Em resumo, no processo interacional constitutivo das atividades de elaboração e reelaboração das unidades temáticas, o outro-interlocutor (concepção dialógica de Bakhtin) que orientou as reestruturações das unidades temáticas constituiu-se pelas vozes dos colegas de sala (estagiários também), pela voz do professor das disciplinas de *Metodologia* e *Prática* e/ou pelas vozes dos alunos-aprendizes. Essas vozes, a partir de valores e vivências distintas, conduziram os estagiários, numa perspectiva exotópica (o olhar de fora), a novas produções temático-verbais, contribuindo, dessa maneira, para efetivação de modificações em relação às atividades que tinham sido propostas inicialmente nas unidades temáticas.

Concepção dialógica de linguagem

A concepção dialógica da linguagem formulada por Bakhtin está presente em toda sua obra. Segundo o autor,

As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. (BAKHTIN, 1981, p. 34)

O outro está sempre presente. A percepção do outro está na nossa fala, às vezes de maneira bem concreta, como quando o citamos; outras vezes, essas falas encontram-se diluídas (intencionalmente ou não) na nossa elaboração discursiva. Para Castro, “É comum, na fala de todo dia, nos surpreendermos por perceber que usamos falas e entonações de outras pessoas – um amigo, um pai, um pensador, um artista, um antigo professor etc.” (2001, p. 45). O outro me completa. Nesse sentido, os nossos enunciados estão repletos de enunciados dos outros, os quais recebemos já com uma intenção de sentido e os impregnamos com nossa tonalidade valorativa e expressividade.

Esses enunciados, na perspectiva bakhtiniana, são construídos historicamente, são axiologicamente orientados e indissolivelmente ligados a visões de mundo. O momento histórico, o contexto sociocultural, os elos com o cotidiano (familiares, amigos, colegas, conhecidos) que acompanham a nossa vida, a criação artística e o conhecimento científico estão presentes não só na recepção mas também na *produção* dos sentidos do enunciado. A escolha verbal – nessa concepção de língua – é axiologicamente orientada e associada ao *tema* e ao papel exercido pelo *interlocutor* (convém ressaltar que muitas vezes as análises prescindem desse elemento, que é fundamental para a construção da significação do enunciado). A produção desses sentidos é elaborada, segundo Bakhtin, pela seleção

dos recursos da língua (recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais etc.) em consonância com a escolha dos gêneros discursivos. Em síntese, a seleção desses recursos linguísticos adequa-se *ao objeto do discurso* e está associada ao pressuposto do fundo aperceptivo do *interlocutor* do enunciado. “É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita” (BAKHTIN, 1997, p. 326).

Brandão sintetiza o que entende ser a função do interlocutor (destinatário) na elaboração do enunciado, na visão do autor russo: “Na perspectiva bakhtiniana, o outro na figura do destinatário se instala no próprio movimento de produção de texto na medida em que o autor orienta sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado” (1997, p. 286). Essa orientação do enunciado para o interlocutor/público-alvo sofre variações: um discurso publicitário normalmente visa a um determinado público-alvo e, de acordo com as expectativas (na produção do enunciado), sofre variações, tendo em vista faixa etária, condição social, contexto cultural etc.

Como já apontado, a formulação axiológica de nosso enunciado dá-se no terreno do outro. De forma ilustrativa, analisamos o enunciado “o muro de Berlim caiu”. Um cidadão alemão,¹ ao comentar o fato com um concidadão, certamente o fará utilizando uma seleção verbal diferente da que ele utilizará ao falar com um turista brasileiro. Com um turista, ele poderá inclusive se negar a comentar o caso ou talvez ser mais didático, de modo que o discurso poderá estar impregnado de exagerada benevolência ou de uma visão hierárquica. A seleção verbal é valorativa e, como visto, associada ao interlocutor e ao tema, e está presente em todos os momentos da elaboração do enunciado. Vale acrescentar que, nas duas situações de interlocução, os fatores extraverbais orientam os sentidos atribuídos ao enunciado e são indissolivelmente ligados aos elementos verbais. Nesse sentido, os fatores extraverbais que orientam a discurso verbal desse cidadão alemão quando se dirige a um concidadão poderão estar revestidos de uma densa emotividade perpassada por questões históricas e socioculturais em uma dimensão que, dificilmente, um turista/estudante brasileiro compreenderá. O presumido (extraverbal) – que sustenta e orienta o significado do discurso verbal – é construído a partir de inúmeras vozes (plurilinguismo) que povoam o enunciado (família, escola, igreja, amigos, políticos, mídia etc.). A ressonância do enunciado pode ser aquilatada pela avaliação apreciativa de comentaristas políticos, historiadores, amigos ou pelos grupos sociais (nas diversas esferas culturais) nos quais o sujeito/aprendiz circula.²

Em uma situação de ensino-aprendizagem de um aluno/estudante brasileiro, a compreensão do enunciado “o muro de Berlin caiu” também sofre variações de percepção de acordo com o conhecimento anterior do aprendiz: depende de suas leituras anteriores, das experiências em seu grupo social, das conversas em família e das esferas de circulação social nas quais o enunciado foi apresentado; e, por último, depende também em qual gênero discursivo o aluno/estudante se deparou com esse enunciado. Se foi em uma notícia num jornal impresso, um documentário na televisão, em uma conversa, ou se o estudante/aluno leu essa informação em um livro didático. E, no caso de ter lido em um livro didático,

¹ Ao nos referirmos, de uma maneira simplificada, a um cidadão alemão/brasileiro fazemo-lo a partir de uma percepção multicultural (intra-intercultural). A simplificação, aqui, tem fins didáticos.

² Por outro lado, a primeira reação do aprendiz poderá ser: “ora, o muro lá de casa também já caiu...”, abstraindo, dessa maneira, o universo sociocultural no qual o enunciado foi produzido.

é necessário observar quais os elementos dos gêneros da esfera pedagógica são mobilizados para *orientar* a compreensão do enunciado (a apreensão didática do enunciado/texto). No livro didático, ocorrem – via instruções, explicações, exposições, perguntas geradoras – deslocamentos de sentido gerados pela expectativa interlocutória em relação ao leitor/estudante, ao objeto estudado e ao novo gênero no qual o enunciado foi inserido, produzindo – no caso do enunciado estar inserido em um livro didático – uma provável re-acentuação valorativa em relação ao tema em estudo.

A forma pela qual o aluno/estudante brasileiro é convidado, pelos materiais didáticos, a interagir com a outra cultura (em nossa ilustração, com a cultura alemã) está relacionada com as abordagens de ensino de LEM que norteiam a concepção desses materiais. Ater-nos-emos, no presente artigo, às abordagens comunicativa e intercultural.

Segundo Meireles (2002), a primeira abordagem “visa principalmente a capacitar o aluno a orientar-se e a integrar-se no cotidiano estrangeiro” (p. 158), enquanto a abordagem intercultural, ainda de acordo com Meireles (citando PIRES; ROHRMANN, 1990), visa a proporcionar ao aluno a oportunidade de “interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais” (p. 158). A autora amplia essa perspectiva indicando que a abordagem intercultural parte de fatos da língua e da cultura do aluno para chegar à cultura-alvo. Independentemente de nos fixarmos na perspectiva de a visão da própria cultura ser o “pano de fundo” ou na perspectiva de o aluno “partir do seu universo cultural” para dialogar com a cultura/língua-alvo, ressaltamos que, na abordagem intercultural, a relação que se estabelece com a outra cultura é redimensionada. Dessa forma, as propostas didático-pedagógicas, as escolhas temáticas e os textos que serão utilizados na elaboração das unidades devem ser adequados à proposta de inserção do interlocutor /aluno efetuada pelo *autorteam*.

A interlocução, na perspectiva comunicativa, visa a inserir o aluno no universo sócio-verbal da cultura-alvo. É recorrente, por exemplo, sob essa abordagem de ensino, a inclusão, nos materiais didáticos, de uma unidade temática que aborde uma cidade-símbolo dos países da outra cultura. *Berlim* e *Nova York* são, de forma emblemática, inseridas nesses livros didáticos. Normalmente são focadas nessas unidades: as atrações turísticas, os meios de locomoção, as possibilidades de lazer dessas cidades etc. Essas atrações vêm – com frequência – acompanhadas de mapas que orientam o deslocamento do turista/estudante na cidade. As propostas pedagógicas que normalmente orientam as atividades relacionadas aos tópicos/textos são: “Em Nova York/Berlim é assim e em sua cidade, como é? Quais as diferenças?” O referencial cultural está voltado para a cultura-alvo. O eixo temático-cultural focaliza primordialmente a(s) outra(s) cultura(s). A abordagem intercultural orienta-se de modo distinto da comunicativa. O interlocutor é convidado a interagir com a outra cultura a partir de um universo sociocultural mais próximo de sua realidade/vivência. Uma unidade que enfoque uma cidade (Berlim – Nova York) pode, por exemplo, partir de uma cidade brasileira.

Desenvolvemos uma pesquisa com dez professores de alemão (LEM) (todos com mais de cinco anos de experiência em sala de aula) que apontava para uma visão de diálogo cultural próxima daquela proposta pela abordagem intercultural.

Nessa pesquisa, apresentamos uma unidade temática de um livro didático de orientação comunicativa que focava a cidade de Berlim e propusemos aos professores as seguintes questões:

1. *Você trabalharia com esta unidade temática seguindo fielmente os tópicos ou as situações apresentados na unidade?*
2. *Se a resposta for negativa, quais tópicos ou situações você excluiria ou modificaria? (Apenas apresentar a ideia – não é necessário apresentar o desenvolvimento metodológico)*

Na primeira questão, os professores assinalaram como resposta apenas um *sim* ou *não*. Na segunda, os professores (apenas aqueles que assinalaram *não* para a primeira pergunta) apresentam sugestões de mudanças metodológicas ou simplesmente excluíram determinados tópicos/sugestões. Em relação à primeira pergunta, todos os professores assinalaram *não* como resposta. Parece-nos que a negativa aponta para algumas fragilidades na proposta do *autorteam*, pois os professores pesquisados apresentaram diversos itens que poderiam ser eventualmente modificados ou excluídos da prática pedagógica.

Uma constatação relevante decorrente desta pesquisa refere-se a uma atividade que apresenta a cidade de Berlim diretamente (como a cidade de Berlim foi apresentada pelo *autorteam*). Oito dos professores pesquisados (seis citam diretamente outra cidade e dois mencionam apenas em um *transfer*) trabalhariam com cidades brasileiras. Dos que citaram o nome da cidade, todos trabalhariam com a cidade de Curitiba (foi mencionada também uma viagem para o Rio de Janeiro como alternativa).³ Esses dados, ao menos no tópico apresentado, nos remetem novamente para a questão da interculturalidade no ensino de LEM, ou seja, para a relação entre a própria cultura e a cultura-alvo e a forma como o aluno/sujeito é convidado a interagir com ambas. Meireles sintetiza as diferenças:

Enquanto a abordagem comunicativa informa o aluno sobre a realidade nos países de língua alemã, contrastando-a com a cultura do aprendiz (em outras palavras, dizendo: “na Alemanha/Áustria/Suíça... isto é assim, e na sua cultura, o que é diferente?”), a abordagem intercultural parte de fatos da língua e da cultura do aluno para interpretar seus correspondentes em outras línguas e culturas, entre elas a dos países de língua alemã (a questão então é: “como é isto no seu país? E na Alemanha? Como você vê essa questão nas duas culturas?”). (2002, p. 158)

Pode-se vincular essa reorientação didático-cultural a uma máxima da didática do ensino da literatura brasileira para adolescentes apresentada por Bosi: “Temos que aceitar que o adolescente tem um mundo de experiência mais restrito e que é preciso começar pelo conhecido, e, depois, aventurar-se pelo desconhecido” (1992, p. 103). De forma análoga, mas por caminhos diversos, o estudante brasileiro de língua estrangeira tem um

³ Os professores com bastante experiência profissional optaram por trabalhar tomando por base o contexto próximo à realidade do aluno, dada a dificuldade deste em se interessar pelo tema da lição. Modificaram, então, a proposta do *autorteam*, procurando estabelecer uma mediação cultural e pedagógica entre a sua proposta e a dos autores do livro didáticos. Sete professores trabalhariam com a cidade de Berlim após trabalhar com a cidade mais próxima da realidade do aluno. Sobre Berlim, os professores trabalhariam com dados informativos essenciais sobre a cidade, em português, ou com apresentação de vídeo, cartazes etc., ou, ainda, enfocando paralelamente as duas cidades.

mundo de experiências por vezes restrito e necessidades específicas em relação a muitos temas abordados nos livros didáticos.

Exotopia

Para o presente trabalho não nos ateremos apenas ao papel exercido pelo aluno/estudante como leitor/interlocutor do livro didático, mas ao papel exercido pelos outros – professor/colegas da disciplina de *Prática de Ensino*/alunos do curso – que com seu olhar exotópico auxiliaram na reelaboração de partes das unidades temáticas produzidas pelos estagiários do curso de Letras. Entendemos que, nesse processo, a voz do outro a partir de uma visão exotópica aponta em nós ou nas nossas práticas socioverbais coisas que nós obviamente não podemos perceber. Nesse contexto, a exotopia, “o estar do lado de fora”, o não coincidir com o outro, constitui uma questão fundamental na reflexão que envolve a alteridade.

Para Bakhtin, um dos elementos fundamentais da exotopia é o *excedente de visão*. Conforme o autor, “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (1997, p. 43). Um dos observadores percebe, obviamente, no *outro*, a partir do seu excedente de visão, coisas que só ele pode perceber – pelo lugar que é o único a ocupar (e pelo sentido único) – e que são inacessíveis ao outro (outra cultura). Ainda de acordo com o autor, “o excedente de minha visão, com relação ao outro, instaura uma esfera particular da minha atividade, isto é, um conjunto de atos internos ou externos que só eu posso pré-formar a respeito desse outro e que o completam justamente onde ele não pode completar-se” (BAKHTIN, 1997, p. 44). Importante indicar que essa *incompletude a priori* – conforme denominação de Tezza (2003) – que vive da falta substancial, com relação *ao tempo*, *ao espaço* e *aos significados*, só pode ser completada pelo olhar do outro.

Quando Bakhtin se refere à perspectiva exotópica na vida (e na arte), ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que esse *outro* vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes: “é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida” (BAKHTIN, 1997, p. 103). Nesse processo, a simples empatia – o coincidir com o outro – não é o suficiente para a produção de novos sentidos. Sob esse recorte epistemológico a duplicação do outro geraria um empobrecimento na construção de novos sentidos. No ensino de línguas estrangeiras modernas a duplicação pode ser percebida em diversas situações. Destacamos duas: (1) na duplicação/repetição que muitas vezes é feita pelos professores de situações/orientações elaboradas pelo *autorteam* relacionadas a determinados situações/temas. Seria, por exemplo, a duplicação (repetição) dos relacionamentos harmoniosos (sociais, profissionais e familiares) presentes em muitos livros didáticos; (2) a duplicação da visão do autor em relação às personagens, inviabilizando (cf. BAKHTIN, 1997) o acontecimento estético. De acordo com o autor, para que ocorra o *acontecimento estético* é necessário que o centro de valores do autor e do herói não coincida, ou seja, a voz do herói (personagens) não seja apenas uma duplicação da voz do autor (*autorteam*). O autor russo percebe nesse acontecimento estético a possibilidade do processo formativo. A duplicação da voz do autor nas personagens e a ausência da multivocalidade tende para um discurso homogêneo e unitário, que, entendemos, gera campo fértil para a criação de personagens estereotipadas.

Análise dos relatos e das propostas didático-metodológicas

Como apontado no começo deste texto, o objetivo do trabalho é indicar as (possíveis) vozes presentes nos relatos dos estudantes-estagiários e as reelaborações efetivadas nas unidades temáticas e a relação dessas reelaborações com as (possíveis) diferentes vozes que constituem o processo de elaboração e reelaboração das unidades. Essas diferentes vozes são identificadas nos relatos dos estudantes estagiários. Como primeiro passo, destacamos as vozes que os estudantes-estagiários relatam como mobilizadoras de mudanças no planejamento das unidades e, em um segundo momento, apresentamos as mudanças efetivamente realizadas nas unidades temáticas.

No trecho abaixo, a **estagiária A** refere-se, primordialmente, às vozes dos colegas. Vale, no entanto, destacar que, mesmo que sejam enfatizadas essas vozes, o **interlocutor principal** da unidade temática é claramente o aluno do curso onde a estagiária ministra suas aulas.

Os encontros **do grupo** para discussão das unidades ajudou bastante na percepção de como o outro vê o trabalho produzido. Esse olhar do **colega**, que também criou sua unidade, ajuda a apontar possíveis problemas de interpretação do aluno que possam interferir no bom andamento da aula. A interferência dos colegas acrescentou sempre mais dinamismo ao material, uma vez que estilos diferentes se completaram nas ideias e sugestões, adaptadas ao modelo inicial, para que não houvesse quebra de ritmo nas aulas e que o aluno sentisse que cada atividade proposta tem um objetivo e uma ligação direta com a seguinte para fazê-lo chegar ao objetivo ao final da mesma, que é a produção escrita e oral sobre aquele tema (Destaques inseridos).

Se no comentário anterior, a **estagiária A** indicou principalmente as vozes dos colegas como geradoras de mudanças na produção da unidade temática, em outro trecho de seu relato, ela destaca diretamente o papel desempenhado pelo aluno do curso na geração de mudanças em relação ao planejamento inicial da unidade.

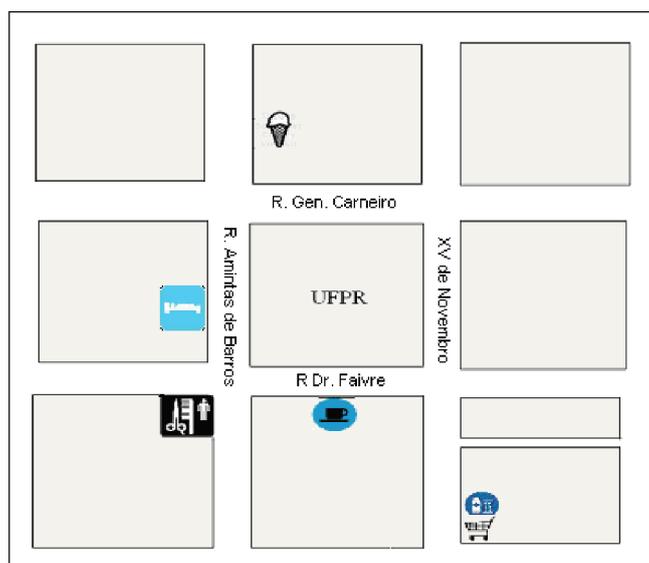
A oportunidade de produzir o próprio material revelou-se como a principal motivação neste percurso, uma vez que nos foi dada autonomia para decidirmos conteúdos e formas de apresentar a língua estrangeira ao aluno. Ao longo do curso, o desafio foi tornando-se maior, pois modificações aconteciam a partir do confronto do que foi **produzido com o universo do aluno**, agindo como o sujeito principal em todo o processo (Destaques inseridos).

Vale destacar que – além das vozes dos colegas, dos alunos e do professor da disciplina como mobilizadoras de mudanças nas unidades temáticas – o papel desempenhado pelo livro didático também está presente e é apresentado como um contraponto (também uma voz) em relação às unidades planejadas pela **estagiária B**.

É de certa forma fácil conceber idéias, e imaginar que elas funcionariam de forma efetiva em sala de aula, porém, a realidade pode ser um tanto distante da imaginada, e mudanças e adaptações no decorrer do percurso se tornam necessárias. Foi o que aconteceu com a Unidade Temática criada por mim. Tendo como tema central “Sports and Health”, a unidade foi pensada e discutida com o professor e colegas, porém essa se mostrou, durante a prática, incipiente em alguns aspectos, e exagerada ou descontextualizada em outros, exigindo assim uma série de mudanças antes e durante as aulas. Essa autonomia na preparação do material e sua utilização contrastam com o autoritarismo do livro didático convencional, demonstrando que o livro não é um fim em si, e sim, um das ferramentas do professor, um guia que deve ser flexível para aproximação com o universo do aluno.

A estagiária C elaborou modificações em sua unidade ao cotejá-la com uma atividade semelhante no livro *American Hotline*. Essas modificações já foram elaboradas no decorrer da disciplina de *Metodologia* e sofreram ainda outras mudanças na disciplina de *Prática de Ensino*. A autora destaca a importância “de se levar em conta o contexto sociocultural do interlocutor, nesse caso, os alunos”. A estagiária indica que nas duas unidades formuladas – no livro didático e na unidade produzida pela própria autora – existem semelhanças em relação aos tipos de atividades propostas. Ambas propõem que o aluno aprenda a se localizar e orientar outras pessoas em inglês numa cidade.⁴ Porém existem diferenças em relação à proximidade do universo de referências do aluno do curso. Para o desenvolvimento da unidade sobre cidades, o *autorteam* do livro didático cria uma cidade fictícia chamada Eastfield. Nessa cidade figuram: a *Eastfield recreation center*, *Eastfield shoe factory*, *Eastfield apartment house* etc. Para a compreensão dos mapa/texto de Eastfield é elaborado um questionário que auxilie na localização dos lugares da cidade. A estagiária C, por outro lado, apresenta em seu projeto de unidade temática um mapa (ver figura abaixo) das proximidades da reitoria da UFPR⁵ e pede aos alunos que se situem no mapa. Segundo a autora, “os locais no mapa foram escolhidos de acordo com o que se acredita serem os pontos mais frequentados pelos estudantes: *café, ice cream shop, drugstore, supermarket, etc.*” (estagiária C). Posteriormente, em outra atividade, solicita-se aos alunos que estes indiquem no mapa outros locais que conhecem e que estão próximos da universidade (bares, livrarias, pizzarias etc.).

4) Look at the map below:



*Elo Hotel is **across from** UFPR.*

*The ice cream shop is **on** Amintas de Barros Street.*

*The hairdresser's is **on the corner of** Amintas de Barros and Doutor Faivre.*

*The café is **in front of** UFPR.*

*The drugstore is **next to/beside** the supermarket.*

Can you find other places in the map?

Mark the places in your map and tell your friend using the expressions.

Excerto 1 - Atividade extraída da unidade temática *In the city*, proposta pela estagiária C

⁴ Faltou citar que essas orientações feitas em inglês poderiam ser feitas para turistas que visitassem a cidade de Curitiba.

⁵ Local em que as aulas são ministradas.

A atividade foi, nesse contexto, planejada considerando a realidade dos alunos do curso, os locais que eles conhecem e nos quais, muitas vezes, circulam.⁶ Segundo o relato da **estagiária C**: “Dessa forma, os estudantes se identificam e familiarizam com o proposto, que parte do meio que já é inteiramente de conhecimento deles, para o novo, que é a maneira de se expressar a respeito desses locais em outra língua”.

No mesmo relato, a estagiária analisa as dificuldades em trabalhar com as propostas do autor do livro didático:

Uma vez que todas essas localidades são fictícias, elas estão totalmente distantes da realidade dos alunos, sejam estes do projeto ou não. [...] acredito que o se o professor seguir o roteiro que o livro apresenta, ele jamais atingirá a realidade do aluno. O máximo que se conseguirá será uma simulação do real, uma realidade paralela do que seria morar em Eastfield, caso o aluno fosse um daqueles personagens, morando em uma daquelas ruas, em meio aquele contexto sócio-cultural. Por que não, desde o princípio fazer com que o aluno se sinta o centro de atenção da aula, sujeito das atividades e não mero observador capaz de descrever o que acontece a outras pessoas, que, no caso, nem mesmo existem?

A estagiária propõe atividades pedagógicas que podem ser vinculadas ao universo sociocultural do aluno (vivência do aluno). Por outro lado, pode se depreender, pela análise da estudante, que as atividades pospostas pelo autor do LD para a cidade de *Eastfield* são como que orientadas para um espaço de abstração cultural, provavelmente esvaziando-o de sentido. Afirmações categóricas à parte, é perceptível a presença dos interlocutores no relato, pois estes – direta ou indiretamente – vão auxiliando, com seus excedentes de visão, na estruturação e reestruturação das unidades temáticas.

A concepção que orienta a produção da unidade *Cidades* (Curitiba, no trabalho da autora e Eastfield, no livro didático) pode ser associada também às cidades de New York e Berlim, que indicamos anteriormente neste texto. O público-alvo a quem a unidade foi dirigida é formada por estudantes que têm poucas oportunidades de viajar ao exterior. A localização e orientação nessas cidades podem ser igualmente, como indicado em relação à Eastfield, um exercício de abstração espaço-cultural.

A **estagiária D**, por sua vez, reorganizou partes da sua unidade a partir de sugestões ocorridas em discussões durante a disciplina de *Prática de Ensino*.⁷ A proposta inicial da autora dessa unidade era trabalhar o tópico *Routine*, associando diversas atividades⁸ a personagens diferentes. Na sequência da unidade a autora propõe que cada aluno também elabore a sua própria rotina. Nas discussões efetuadas na disciplina de *Prática*, sugeriu-se que as atividades da rotina deveriam ser associadas a um só personagem, dando mais verossimilhança à atividade. A personagem escolhida foi *Garfield*. Compreendeu-se que, de certa maneira, essa personagem de tirinhas fazia parte do universo de leitura da maioria dos alunos do curso. Em uma discussão posterior – outro semestre – a turma de *Metodologia de Ensino* questionou diversos aspectos da proposta pedagógica em relação ao tópico e a crítica mais substantiva concentrou-se na dissociabilidade entre sujeito e discurso. Em outras palavras, as atividades propostas para o cotidiano, como trabalhar, limpar a casa,

⁶ Em uma outra fase, os alunos localizam os pontos turísticos de Curitiba.

⁷ A autora também ressaltou o papel do aluno como interlocutor na produção da unidade *EVERYDAY LIFE*. “Dentro dos propósitos do projeto com relação às aulas estava a questão de tentar, ao máximo, fazer com que o universo concreto do aluno fosse, de fato, o pano de fundo das aulas.”

⁸ *Wake up, take a bath, brush the teeth, have/eat breakfast, go to university etc.*

cozinhar e mesmo levantar, não podiam ser associadas ao perfil da personagem (também constava na lista das atividades dormir, tomar o café da manhã). Sugeriu-se que, para emprestar mais verossimilhança ao personagem, deveria se optar por atividades como comer pizza, dormir, assistir televisão etc.⁹ Vale, no entanto, ressaltar que a **estagiária D**, antes de começar a atividade, fez, segundo relato dela, um breve *warm up* (aquecimento) perguntando se os alunos conheciam a personagem e também questionando sobre o seu perfil. Surgiram respostas como “ele é preguiçoso; comilão; não quer saber de trabalhar; adora dormir...etc.”.

Para a **estagiária E**, a reestruturação proposta na disciplina de Prática foi de caráter didático-metodológica. Na proposta inicial, a autora apresentou o texto e as respectivas atividades, conforme apresentamos abaixo.

Friday, March 15th, 2009

I'm bored and sad!

I'm mad because of the stupid homework I have to do! Why do teachers always make you do things at the end of the semester? I have 3 projects to do! I hate having so much to do 😞. I'm bored because I'm sitting here not doing my homework I'm not doing my homework 😊 because I have better things to do. I'm sad... because well, I rather not talk about it. I'm just going to deal with it the best way possible by pretending and ignoring. Issues come and go.

Jane M.

A) According to the text, check true or false for each statement:

- () Jane is bored because she doesn't have anything to do.
- () She hates having too much homework.
- () She is sad because of the homework.
- () Jane is doing her projects.
- () She is pretending that she is fine.

Excerto 2 -Atividade extraída da unidade temática *Signs and Symbols*, proposta pela estagiária F

Nas discussões efetuadas na disciplina de *Prática*, sugeriu-se que as atividades de trabalho com o texto¹⁰ eram insuficientes para a sua compreensão e, principalmente, para auxiliar os alunos na reconstrução do texto (a partir dos elementos discursivos encontrados no texto). Sugeriu-se, então, a criação de um box (ver abaixo) no qual seriam inseridas palavras-chave do texto, e os alunos teriam que reconstruir, a partir dessas palavras-chave, o sentido central do texto original (sem terem o texto original em mãos). Em outras palavras, o professor orienta as atividades de reconstrução das informações (mais focalizado) do texto, auxiliando os alunos na produção de paráfrases.

⁹ Cabe ressaltar que, naquela etapa do estágio, a aluna preferiu não seguir as sugestões apresentadas.

¹⁰ A) According to the text check true or false for each statement.

B) Now, use the words in the box to rewrite the text above with a partner.

BORED	HOMEWORK	TEACHERS
DOING	SEMESTER	THINGS
HATE	SAD	PROJECTS

Excerto 3 - Atividade extraída da unidade temática *Signs and Symbols*, proposta pela estagiária F

A reelaboração de atividades pedagógicas, a partir da perspectiva dos interlocutores e com vista à interlocução, pode, nesse sentido, auxiliar na construção (posterior) de novos sentidos.

Considerações finais

Procuramos, neste texto, apontar para reelaborações das atividades elaboradas pelos estudantes-estagiários a partir do olhar do outro. Os interlocutores (colegas, professor, e, principalmente, os alunos), com seu excedente de visão, auxiliam nos deslocamentos didático-metodológicos efetuados, gerando, por sua vez, deslocamentos de sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981. 239 p.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 476 p.

BOSI, A. Literatura e Ensino de Literatura. In: ROCCO, M. T. F. (Org.). *Literatura/Ensino: Uma Problemática*. São Paulo: Ed. Ática, 1992. 286 p.

BRANDÃO, Helena H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 281-288.

CASTRO, Gilberto. *Uma Análise bakhtiniana do discurso citado em Infância e São Bernardo de Graciliano Ramos*. 146 p. 2001. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

JANZEN, Henrique Evaldo. *O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível*. 2005. 158 f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã. Área de Concentração: Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MEIRELES, Selma Martins. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 1, n. 20, p. 149-164, jan. 2002.

TEZZA, Cristovão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 320 p.

Vozes dissonantes: o que pregam os PCN e o que buscam os alunos de língua estrangeira

(Conflicting voices: what the National Curriculum Parameters say and what second language students expect)

Juliana Santana Cavallari¹

¹Departamento de Ciências Sociais e Letras – Universidade de Taubaté (UNITAU)

Judu77@hotmail.com

Abstract: The purpose of this study is to offer support to the aims found in a national document addressed to second language teachers. This document provides some parameters regarding second language teaching. By doing so, we aim at understanding why students are not interested in English Classes taught at Regular Public High Schools and why they tend to resist such a learning process. Some of the aims taken from the National Curriculum Parameters (PCN-LE, 1998) were opposed to students' statements, in which some representations concerning English teaching at a regular school were pointed out. The analyses developed were based on the French Theory of Discourse Analysis. Eventually, this study aims at contributing to the constant and complex teachers education.

Keywords: second language teaching and learning; national curriculum parameters; english language representations; the french theory of discourse analysis.

Resumo: O presente estudo tem como objetivo fornecer subsídios para a problematização dos objetivos dispostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do ensino fundamental de língua estrangeira (BRASIL, 1998), de modo a compreendermos o aparente desinteresse ou resistência do aluno em relação às aulas de inglês oferecidas nas escolas regulares da rede pública de ensino. Para tanto, os objetivos e temas dispostos nos PCN de Língua Estrangeira foram contrapostos aos depoimentos dos alunos, nos quais algumas representações acerca do ensino da língua inglesa da escola regular foram destacadas e analisadas. As análises empreendidas no *corpus* discursivo se ancoraram nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. Em última instância, este estudo visa a contribuir para a constante e complexa formação de professores de línguas.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de língua estrangeira; PCN-LE; representações de língua inglesa; análise do discurso de linha francesa.

Introdução

Atualmente, os alunos do ensino médio de escolas regulares da rede pública, do Estado de São Paulo, têm a possibilidade de estudar línguas estrangeiras (inglês, espanhol e francês) em escolas especializadas no ensino de idiomas, graças à resolução número 33, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, de 23 de março de 2010. A referida resolução prevê que:

Artigo 1º - O ensino de língua estrangeira moderna, inglês, espanhol ou francês, aos alunos do ensino médio da rede pública estadual, poderá ser ministrado por instituição credenciada para esse fim, desde que esgotadas as possibilidades de atendimento da demanda pelos Centros de Estudos de Línguas - CELS.

Observa-se, com base no artigo disposto acima, que essa resolução abre brechas para a terceirização do ensino de línguas estrangeiras modernas (doravante LE), nas escolas da rede pública, uma vez que ratifica a possibilidade de o ensino de LE ser ministrado por instituições especializadas e credenciadas para esse fim ou pelos Centros de Estudos de Línguas. Em outras palavras, o que, a princípio, nos parece uma oportunidade de aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem de LE, acaba por legitimar o insucesso do ensino de LE oferecido nas escolas regulares, que, a despeito da obrigatoriedade da oferta dessas disciplinas, a partir da quinta série do ensino fundamental (LDB, nº 9394, promulgada em 1996), ainda não estão preparadas para esse fim. De acordo com a lei citada, tratava-se do quinto ano que, hoje em dia, seria o sexto ano.

Diante desse cenário, no qual o insucesso do ensino de LE, nas escolas da rede pública, em particular, e nas escolas regulares, de modo geral, é tido como pressuposto até mesmo nos discursos oficiais a respeito da educação, o presente estudo tem como objetivo problematizar e contrapor alguns dos objetivos dispostos nos PCN do ensino fundamental de LE (1998) aos depoimentos dos alunos, acerca das aulas de língua inglesa (LI) oferecidas em uma escola regular da rede pública, de modo a compreendermos o aparente desinteresse ou resistência do aluno em relação à disciplina em questão. Convém salientar que, apesar de outros documentos e propostas que fornecem diretrizes para o processo de ensino e aprendizagem de línguas serem mencionados, ao longo desta pesquisa, abordaremos, mais especificamente, os PCN de LE do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, por acreditarmos que as falhas que levam ao insucesso do/no ensino começam a surgir já nas primeiras séries em que a LI é oferecida como disciplina obrigatória.

Em última instância, este estudo visa a contribuir para a constante e complexa formação de professores de línguas e a fornecer subsídios para os agentes educacionais (professores, alunos, coordenadores, diretores, etc.) que participam direta e indiretamente do processo de ensino e aprendizagem de LE.

Como material de pesquisa foram analisados alguns dos objetivos e temas transversais dispostos nos PCN de LE dos terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, bem como representações acerca da importância do ensino da LI, oferecido na escola regular. Essas representações foram destacadas e retiradas de um questionário escrito que foi respondido por seis alunos do ensino fundamental.

Do ponto de vista teórico-metodológico, as análises empreendidas no *corpus* discursivo se ancoram nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa (ADF) e em conceitos que permeiam ou que deveriam permear a prática discursivo-pedagógica do professor de LE, tais como: cultura, aculturação, etnocentrismo e ideologia. Passemos à discussão de tais conceitos e do modo como deveriam incidir no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Língua, cultura e ideologia

Para abordar, de forma significativa, os componentes culturais e os temas transversais sugeridos nos PCN de LE, que fornecem as diretrizes para a prática pedagógica e que serão retomados a seguir, faz-se necessário que o professor de LE atente para algumas noções, bem como para a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia que estão em funcionamento no processo de ensino e aprendizagem de línguas, embora, muitas vezes,

professores e alunos não se deem conta disso, o que acaba por comprometer o sucesso e a importância atribuída ao processo em questão.

De acordo com Valdés (1986, p. 1), há um consenso, entre pesquisadores de diversas áreas, de que a língua, o pensamento e a cultura são partes de um todo e não operam de forma independente, ou seja, são aspectos indissociáveis, o que justificaria a não aceitação de línguas ‘artificiais’ como o Esperanto, na qual a língua não estaria relacionada aos aspectos culturais, valores e crenças de comunidades falantes da língua.

Estudos e teorias desenvolvidas, a partir do século XX, segundo o referido autor (VALDÉS, 1986, p. 2), enfatizam que a cultura nativa exerce a mesma influência da língua nativa, no que tange ao aprendizado de uma LE. Além disso, sugere que diferenças e similaridades culturais, identificadas e destacadas tanto na LM como na língua-alvo, podem tornar o aprendizado mais significativo, tendo em vista que a maioria das pessoas não se vê como produto de seu meio, ou seja, não percebe que constituem e são constituídas por determinados aspectos culturais da comunidade em que estão inseridas. Nas palavras do referido autor (1986, p. 2),

Uma vez que o aluno de LE passa a entender o comportamento dos falantes de uma língua-alvo, independente da motivação original para a sua aprendizagem, a tarefa de adquirir uma língua se torna muito mais simples, através de ambos: da aceitação dos falantes da língua e de um maior conhecimento sobre o que a língua significa ou quer dizer.¹

Com base na citação acima, podemos afirmar que estabelecer e explorar uma relação entre os aspectos sócio-culturais e uma determinada língua é fundamental para se acessar os sentidos produzidos por ela, além de possibilitar um posicionamento mais embasado em relação à cultura do outro, o que inviabilizaria processos de aculturação e/ou uma visão etnocêntrica das culturas e línguas materna e estrangeira. Dito de outro modo, muitas vezes, o simples fato de ignorar a relação entre língua, cultura e ideologia, ao longo do processo de ensino e aprendizagem de línguas, possibilita uma posição etnocêntrica do aluno de LE em relação à língua e cultura do outro, bem como processos de aculturação. A partir de uma posição etnocêntrica, o sujeito de linguagem percebe a própria cultura e língua materna (LM) como o modo natural e necessário de serem homens em face dos membros do seu próprio grupo e em face de outros grupos humanos. É como se a própria língua, cultura e valores fossem a medida de todas as outras ações e relações interpessoais estabelecidas. A aculturação, por sua vez, consiste na supervalorização e adoção de aspectos socioculturais advindos da cultura e língua alheias, em detrimento da própria cultura.

Em consonância com os objetivos dispostos nos PCN, que enfatizam os componentes culturais no ensino de LE, Jorge (2009, p. 164) reforça que o aprendizado de uma LE cria oportunidades para que educadores e educandos possam refletir sobre a língua e cultura materna, para aprender sobre a diversidade cultural que existe no mundo e no seu próprio país e para pensar sobre o que significa ser jovem, criança, adulto em outras partes do mundo. Em suma, a autora sugere que a relação entre língua, cultura e ideologia seja reforçada, de modo a tornar a aprendizagem de uma LE mais significativa.

De modo semelhante, Hawkins (1999, p. 128) propõe, a partir da noção de consciência linguística ou da linguagem (*Language awareness*), que as diferenças entre as línguas

¹ Tradução minha.

materna e estrangeira devem despertar o interesse dos alunos e não serem vistas de forma ameaçadora, o que resultaria na aquisição da competência metalinguística, além de promover reflexões sobre a aquisição da LM e de acelerar a aprendizagem da LE. Stern (1992), em consonância com o autor anteriormente mencionado, também sugere que programas de ensino que se pautam na noção de *Language Awareness* têm objetivos educacionais que vão além da busca da proficiência na língua-alvo e que, portanto, se tornam mais significativos.

Para melhor compreendermos a relação entre língua e cultura, é significativo adentrarmos a noção de cultura, que não deve ser entendida como sinônimo de conhecimento ou poder, mas como uma construção histórica ou como produto da vida em sociedade (SANTOS, 1986, p. 45). O referido autor defende que cada cultura possui sua própria verdade e multiplicidade, em função de sua história. Portanto, a classificação dessas culturas, hierarquicamente, é impossível, já que não deve haver superioridade ou inferioridade de culturas, mas sim a diversidade cultural e de processos de simbolização.

De acordo com os pressupostos da ADF, a ideologia não deve ser entendida como ocultação da realidade, com vistas à manutenção do poder, por parte da classe dominante, tal como prega a visão marxista, mas como algo inerente às práticas discursivas e que permite a produção de sentidos, tendo em vista que não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia. Discursivamente, de acordo com Orlandi (1997), a ideologia é uma necessidade da relação da língua com a história na constituição dos sujeitos e dos sentidos. Assim sendo, podemos afirmar que é a ideologia que determina e atribui determinados sentidos ao que é dito. Mais adiante, retomaremos a relação entre língua e ideologia, ao especificarmos os procedimentos teórico-metodológicos utilizados para desenvolver a análise dos dados.

Procedimentos teórico-metodológicos

Como já mencionado anteriormente, as análises empreendidas no *corpus* discursivo se ancoram nos pressupostos da Análise do Discurso de linha francesa. De acordo com a perspectiva teórica em questão, todo discurso resulta do entrecruzamento de vários outros domínios discursivos que circulam em um dado momento sócio-histórico-cultural. Faz-se necessário, portanto, desnudar algumas das discursividades que interpelam e legitimam as formulações abordadas, provocando efeitos de sentido e de verdade.

Sobre a função do analista do discurso, Orlandi (1998, p. 21) afirma que, ao reconhecer o discurso como uma noção fundadora de um campo de conhecimento específico, o analista trabalha na “explicitação dos efeitos de sentidos que são a definição do que é discurso”. Para tanto, faz-se necessário desnudar a relação interdiscursiva (já-ditos) que constituiu todo e qualquer acontecimento discursivo que é o objeto de estudo do analista-pesquisador. A referida autora (ORLANDI, 1998, p. 21) acrescenta que

o discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua. O que deve nos permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. E é essa, afinal, a tarefa do analista do discurso.

Valendo-nos da citação acima, podemos afirmar que cabe ao pesquisador, que adota os pressupostos da ADF, entrever o funcionamento do jogo discursivo, sócio-

-historicamente determinado, de modo a compreender como determinados sentidos e efeitos de verdade são produzidos.

A abordagem discursiva procura ancorar a análise dos registros na materialidade linguística, “desnudando” os aspectos históricos, sociais e ideológicos que atuam na constituição dos sentidos e que são “esquecidos” pelo sujeito enunciativo. Grantham (2001, p. 221) esclarece como é conduzida uma análise numa perspectiva discursiva. Nas palavras da autora (GRANTHAM, 2001, p. 221),

a adoção de uma perspectiva discursiva deve evitar reduzir o discurso à análise da língua ou dissolvê-la no trabalho histórico sobre a ideologia como representação. Trata-se de ter, ao mesmo tempo, a análise linguística, fornecendo a descrição das seqüências discursivas, e a análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos como discurso.

Dentro da perspectiva discursiva, segundo Pêcheux (1997 [1983]), o discurso constitui o ponto de encontro entre o velho e o novo, o mesmo e o diferente, a estrutura e o acontecimento. Assim sendo, parte-se da estrutura para se ter acesso aos sentidos produzidos por um dado acontecimento discursivo. Em outras palavras, a perspectiva teórica em questão reflete sobre a materialidade da linguagem e da história, de modo a destacar as regiões de equívoco ou de aparente contradição em que se ligam, materialmente, o inconsciente e a ideologia.

Como material de pesquisa foram destacados alguns dos objetivos dispostos nos PCN do ensino fundamental de LE, além de respostas fornecidas por seis alunos da rede estadual de ensino fundamental a um questionário elaborado de modo a desvelar a (não) importância atribuída pelos alunos ao ensino da língua inglesa, nas escolas regulares. É significativo reforçarmos que, de acordo com os pressupostos discursivos, um fator determinante para a escolha do número de entrevistas realizadas ou depoimentos abordados é a posição discursiva, portanto ideológica, assumida pelos sujeitos pesquisados. Para o estudo em questão, foram selecionadas e analisadas algumas das respostas formuladas por alunos da rede pública que mais dialogavam entre si, já que materializam e colocam em funcionamento representações imaginárias semelhantes acerca da importância de se aprender a LI. Primeiramente, iremos discorrer sobre os objetivos reforçados nos/pelos PCN de LE (1998), para, posteriormente, contrapô-los às representações recorrentes nos depoimentos de alunos de uma escola regular pública, localizada na cidade de São José dos Campos.

O que pregam os PCN de LE

Ao analisarmos a importância e significados atribuídos ao ensino da LI, ao longo do ensino fundamental, com base nos PCN de LE (1998), notamos que há um aspecto comum que deve ou deveria orientar a prática pedagógica: a maioria dos objetivos dispostos no documento, que visa a fornecer parâmetros e subsídios para o professor de línguas, destaca a importância de explorar o componente cultural presente no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Segundo o documento em questão (BRASIL, 1998, p. 66-67),

[...] espera-se com o ensino de língua estrangeira que o aluno seja capaz de:
– Identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de *um mundo plurilíngue* (grifo

meu) e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;

- Vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de *um mundo plural* e de seu próprio papel como *cidadão do mundo*;
- Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a *bens culturais da humanidade* construídos em outras partes do mundo.

As escolhas lexicais destacadas acima (*um mundo plurilíngue, um mundo plural, cidadão do mundo, bens culturais da humanidade*) ratificam a ênfase dada aos aspectos socioculturais que estão inevitavelmente presentes no ensino de línguas, de modo a evitar posicionamentos etnocêntricos e processos de aculturação, já abordados anteriormente. Podemos afirmar, partindo dos objetivos dispostos acima, que a competência cultural, a ser adquirida pelo aluno de línguas da escola regular, deve suplantar a competência linguística ou comunicativa, o que nos parece ser coerente com a proposta dos PCN que têm como foco a habilidade de leitura ou o ensino da compreensão escrita e não a produção oral ou habilidade comunicativa. No entanto, ao salientar que com o ensino de LE espera-se que o aluno seja capaz de *vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma LE* (PCN-LE, 1998, p. 67), parece haver um equívoco que aponta para a deriva de sentidos ou para as diferentes posições discursivas assumidas pelo enunciador, tendo em vista que o trecho destacado enfatiza o uso de uma LE como instrumento de comunicação, sobretudo oral, e não apenas como ferramenta que permitiria o acesso a bens culturais, através da leitura de diferentes naturezas. Além disso, o enunciado acima ainda permite entrever que *a comunicação pelo uso de uma LE* só ganha sentidos se for experienciada ou usada de forma autêntica, o que nos remete à Abordagem Comunicativa, adotada na maioria das escolas especializadas no ensino de idiomas e ao mito do falante nativo como falante ideal ou detentor da língua-alvo. Os próprios PCN-LE (1998), ao mencionarem as adversidades encontradas na escola pública, sugerem que a comunicação oral na LE é inviável por diversos fatores, dentre eles, pela falta de fluência e de proficiência de muitos professores e pelo grande número de alunos por turma.

Apesar das adversidades encontradas nas escolas regulares da rede pública, acreditamos que há como realizar ou promover um ensino de LE significativo, se explorarmos a relação indissociável entre língua, cultura e ideologia, presente tanto na LM como na LE. Nesse prisma, Jorge (2009, p. 164) salienta que “quando ensinamos uma língua estrangeira estamos ensinando muitos outros aspectos relacionados a ela, tal como cultura de um país, maneiras de representar um povo etc.” Os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 44), em consonância com a citação anterior, sugerem que os temas transversais podem ser focalizados pela análise comparativa de como questões particulares são tratadas no Brasil e nos países onde as línguas estrangeiras são faladas como língua materna e/ou oficial. Essas questões podem envolver tópicos como: “[...] a consciência dos perigos de uma sociedade que privilegia o consumo em detrimento das relações entre as pessoas; o respeito aos direitos humanos; a preservação do meio ambiente [...]” (PCN-LE, 1998, p. 44).

Parece-nos significativo salientar que, ao propor uma análise comparativa entre a LM e as LEs que são faladas como LM e/ou oficial em outros países, o referido documento retira da LI, mais especificamente, seu estatuto de língua global ou universal, cujo número de falantes não nativos já supera o número de falantes nativos, para associá-la,

diretamente, aos países que falam a LI ou aos falantes nativos. Essa associação do inglês com países que falam a LI como língua oficial (sobretudo EUA e Inglaterra) também é recorrente nos depoimentos dos alunos e será destacada a seguir.

O governo estadual de São Paulo, buscando melhorias na qualidade do ensino fundamental e médio, lançou, em 2008, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – Língua Estrangeira Moderna: Inglês. Esse documento retoma e reforça pressupostos teóricos que fundamentam os documentos anteriores, mas, diferentemente dos PCN de LE (BRASIL, 1998, 2002), prevê a realização de atividades de produção oral, além das atividades de produção escrita, conforme destacado abaixo:

Não se trata mais de privilegiar a gramática ou as funções comunicativas, mas de promover o conhecimento e o reconhecimento de si e do outro, traduzido em diferentes formas de interpretação do mundo, concretizadas nas atividades de produção oral e escrita, desenvolvidas em cada uma das etapas da escolarização. (SÃO PAULO, 2008, p. 43)

Observa-se que o documento recentemente formulado para complementar e fornecer subsídios para o ensino de LE possui a mesma orientação dos documentos anteriores, tendo em vista que também enfatiza a importância de promover o (re)conhecimento e a tradução (no sentido de possibilitar diferentes interpretações) da própria cultura e da cultura do outro.

O que buscam os alunos de LE

Enquanto nos PCN de LE a competência cultural alcançada através do ensino e aprendizagem de LE suplanta a competência comunicativa, nas representações destacadas nos depoimentos dos alunos, o desenvolvimento da habilidade comunicativa, com vistas à comunicação oral, de preferência com falantes nativos, é o que atribui significado ao aprendizado da LI. Essa dissonância entre o que é ofertado e o que é desejado parece minar o interesse do aluno pelas aulas de LE oferecidas na escola regular, cujos objetivos se distanciam dos interesses e das aparentes necessidades do aluno que, por sua vez, busca corresponder às exigências do contexto de globalização e do mercado de trabalho.

Passemos à análise de algumas respostas fornecidas a um questionário escrito, composto da seguinte pergunta: Qual é a importância da língua inglesa para você? Seis alunos do ensino fundamental da rede pública (S1, 2, 3...) que, no momento em que os dados foram coletados, frequentavam aulas de LI na escola regular, responderam:

(S1) A importância é que se eu for para outro país eu preciso aprender inglês; A importância é que no futuro eu posso ir a um país, mais [sic] se eu não aprender o inglês eu não vou entender nada.

(S2) Conforme o conhecimento pode estar saindo para fora do Brasil.

(S3) É muito importante porque para todo o trabalho que você for arrumar tem que ter um pouco de inglês. Porque se você sair do Brasil, você tem que pelo menos falar o inglês, porque se não eles não vão te entender.

(S4) É muito importante porque mais tarde os emprego [sic] exige e que a gente saiba um pouco de inglês. Se eu sair do Brasil e ir para o estrangeiro, eu tenho que saber inglês se não ninguém vai me entender.

(S5) Para mim a língua inglesa é muito importante, tanto é que eu quero ir embora para fora, então eu preciso da língua inglesa.

(S6) Ir para o EUA para trabalho e estudar melhor.

Nos depoimentos abordados, nota-se que os enunciadores parecem dialogar entre si ou colocar em funcionamento as mesmas representações acerca da importância de se saber a LI, uma vez que se inserem em uma mesma formação discursiva que dita o que pode e deve ser dito, em conformidade com o momento sócio-histórico vivenciado, embora não se deem conta disso, uma vez que o sujeito de linguagem acredita ser a origem dos sentidos que seu dizer produz. Dito de outro modo, a maioria dos depoentes atribui sentido e relevância à LI caso esse conhecimento viabilize uma vivência em outro país cujos habitantes falam a língua inglesa como língua materna, como nos EUA, por exemplo, ou se o conhecimento do idioma atender às exigências do mercado de trabalho, como formula (S4), *mais tarde os emprego exige e que a gente saiba um pouco de inglês*.

As formulações postas sugerem que as representações que apontam para as aparentes necessidades dos alunos são coerentes com os discursos que circulam em nossa sociedade sobre a importância de se saber inglês para alcançar ascensão social e para usufruir das oportunidades proporcionadas pela língua representada como global ou universal. Tais considerações se ancoram no uso recorrente do verbo *poder* para se referir às oportunidades que só seriam alcançadas através do conhecimento do inglês: (S1) *A importância é que no futuro eu posso ir a um país*; (S2) *Conforme o conhecimento pode estar saindo para fora do Brasil*. Aprender inglês é quase que uma prescrição para se ter acesso a determinadas oportunidades, tal como sugere o enunciado a seguir: (S3) *para todo o trabalho que você for arrumar tem que ter um pouco de inglês*. Apesar de o sujeito-aluno evocar e reforçar, em seu dizer, uma representação socialmente compartilhada de LI como língua hegemônica e necessária para se inserir no mercado de trabalho, a maioria deles não se interessa pelas aulas de LI oferecidas na escola regular que, por sua vez, não tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

Em nenhum momento, nas respostas abordadas, o sujeito-aluno parece se dar conta do ganho cultural ou dos possíveis questionamentos acerca da própria língua e da língua do outro que o simples fato de estar em contato com uma LE pode mobilizar. A possibilidade de um maior entendimento de um mundo plural, destacado nos PCN-LE (1998, p. 67), não chega a ser vislumbrada pelo aluno.

Com base nos depoimentos abordados, podemos afirmar que a LE não possibilita um entendimento mútuo em um mundo globalizado, mas sim o entendimento por parte dos falantes da LI, que ocupam uma posição hegemônica em relação aos falantes de outras línguas, como observamos nos enunciados de (S3) e (S4), respectivamente: *você tem que pelo menos falar o inglês, porque se não eles não vão te entender; eu tenho que saber inglês se não ninguém vai me entender*. Ainda com base nos trechos destacados, podemos afirmar que *falar* a LI - e não ler e compreender o idioma, como enfatiza os PCN - é condição para ser entendido no mundo atual, no qual a LI é tida como a língua dos negócios e das

oportunidades. Embora a LI já tenha estatuto de língua global, na sociedade contemporânea, ela ainda é frequentemente associada ao inglês de um país específico, como os EUA, por exemplo.

Como já mencionado anteriormente, é curioso observarmos que em todos os enunciados analisados o sujeito-aluno atribui importância ao conhecimento da LI, mas não do modo como esse conhecimento é destacado e praticado nas escolas regulares, com base nos PCN de LE. Em outras palavras, para o sujeito-aluno pesquisado parece haver uma relação de causa e efeito entre a importância da LI e a possibilidade de vivenciá-la em países onde se fala a língua-alvo como LM ou língua oficial, tal como materializa o excerto de (S5) *Para mim a língua inglesa é muito importante, tanto é que eu quero ir embora para fora, então eu preciso da língua inglesa.*

De modo geral, os enunciados destacados condicionam e vinculam a aprendizagem de LI ao mercado de trabalho (*É muito importante porque mais tarde os emprego [sic] exige e que a gente saiba um pouco de inglês*) e às possíveis viagens ao exterior (*Conforme o conhecimento pode estar saindo para fora do Brasil; se eu for para outro país eu preciso aprender inglês; A importância é que no futuro eu posso ir a um país*). Mais uma vez, nota-se que o sujeito-aluno não se dá conta do ganho ‘indireto’ e não funcional que pode obter através da aprendizagem de uma LE, principalmente ao explorar os aspectos culturais e ideológicos que a permeiam. A língua só se torna relevante se for apresentada de forma utilitária, funcional e instrumentalizável, isto é, se for usada como instrumento que propicie a comunicação autêntica em situações de trabalho ou com falantes nativos. Além disso, a aprendizagem da LI é geralmente apresentada, pelos pesquisados, como uma possibilidade futura (*mais tarde os emprego [...]; A importância é que no futuro [...]*), tendo em vista que o idioma não tem um fim prático ou utilitário no dia a dia do sujeito-aluno em questão, tornando-se pouco significativo.

Considerações finais

Com base nas análises empreendidas no material de pesquisa, podemos concluir que os objetivos e temas propostos nos PCN de LE analisado (BRASIL, 1998) destoam dos objetivos destacados pelos próprios alunos e que, por sua vez, são mais coerentes com as exigências do mercado de trabalho, dentro do contexto de globalização. As regularidades apontadas nos registros discursivos sugerem que, na qualidade de professores de LE, a saber: de LI, não devemos partir do pressuposto de que os alunos coadunam com os objetivos e temas propostos nos PCN-LE, já destacados anteriormente, ou de que eles atribuem importância cultural ao aprendizado de outras línguas. Dito de outro modo, os alunos não se dão conta de que o contato com uma LE, ainda que não propicie a comunicação oral ou fluência, é sempre produtivo, tendo em vista que as LEs refletem e evocam aspectos sócio-culturais de outros países, além de possibilitarem o acesso a bens culturais e a diferentes posicionamentos ideológicos, mesmo sem que o aluno saia do seu país de origem. Tal constatação nos aponta para mais uma função que o professor de línguas deve assumir, para que sua prática pedagógica se torne mais significativa, sobretudo na escola regular: mostrar para os alunos que há uma relação indissociável entre língua, cultura e ideologia e que explorar essa relação nos permite compreender como cada língua atribui sentidos para o mundo ou o investe de significância. Segundo Jorge (2009), uma perspectiva multicultural para o ensino de línguas promove oportunidades de pensar o próprio eu a partir de pensar no outro, no estrangeiro. Para viabilizar essa perspectiva multicultural é

imprescindível abordar as representações e posicionamentos de educadores e educandos que estão subjacentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sem partir do pressuposto de que os alunos compartilham das mesmas representações dos professores e/ou dos documentos oficiais que fornecem parâmetros para a prática docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

GRANTHAM, M. R. Leitura e Repetição: formas de interpretação. In: CORACINI, M.J.; PEREIRA, A. (Orgs.) *Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso*. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 209-234.

HAWKINS, E. W. Foreign Language Study and Language Awareness. *Language Awareness*, v. 8, n. 3-4, p. 124-142, 1999.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-178.

ORLANDI, E. P. Nota ao leitor. In: PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de E.P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. O próprio da Análise de Discurso. *Escritos*,: Discurso e Política, Campinas, LABEURB – NUDECRI – UNICAMP, n. 3, p. 17-21, nov 1998.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de E.P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1997. [1983]

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Estrangeira Moderna – Inglês*. São Paulo: MEC/SEE, 2008.

_____. *Resolução SE 33, de 23-3-2010*. Dispõe sobre a diversificação curricular do ensino médio, relacionada à língua estrangeira moderna. São Paulo: SEE, 2010. Disponível em: <http://www.derbp.com.br/>. Acesso em: 22 jul. 2010.

STERN, H. H. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

VALDÉS, J. M. Language, Thought, and Culture. In: _____ (Org.). *Culture Bound*. Cambridge University Press, 1986. p. 1-4.

Contribuições bakhtinianas para o ensino da gramática

(Bakhtinian contributions for the teaching of grammar)

Juscelino Pernambuco¹, Maria Flávia Figueiredo²

^{1,2}Programa de Mestrado em Linguística – Universidade de Franca (UNIFRAN)

jusper@com4.com.br, mariaflaviafigueiredo@yahoo.com.br

Abstract: This work aims at analyzing the contributions that can be made by Mikhail M. Bakhtin's reflections (1986) to the teaching of grammar in schools. Bakhtin's philosophical considerations may support a productive work with grammar in schools because it claims that the interaction can be understood as the center of pedagogical concern with language. Thus, it points the need for a reflection on prescriptive grammar as a function of interlocution, the real use of language, and what is unknown about language. Every time the teacher is requested to talk about his work, he reveals apprehension in having to abandon the teaching of grammar, which to him is still the guarantee of student's success when applying for public jobs and entrance examinations. In this work, we intend to discuss ways to teach grammar as a collaborative means for social interaction.

Keywords: Bakhtin; grammar; text linguistics; interaction; teaching.

Resumo: Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições que podem ser dadas pelas reflexões de Mikhail M. Bakhtin (2003) para o ensino de gramática escolar. As considerações filosóficas de Bakhtin podem fundamentar um trabalho produtivo com a gramática na escola, porque coloca a interação como centro da preocupação pedagógica com a linguagem e, assim, indica a necessidade de a reflexão sobre a normatividade gramatical vir a ser função da interlocução, do uso real da linguagem e não de um saber sobre a linguagem. O professor, sempre que é chamado a se manifestar sobre o seu trabalho, revela receio de ter de abandonar o ensino da gramática, que para ele continua a ser a garantia do sucesso do aluno em concursos e exames vestibulares. Pretende-se, neste trabalho, discutir modos de se ensinar a gramática como colaboradora da interação social.

Palavras-chave: Bakhtin; gramática; linguística textual; interação; ensino.

Introdução

Ainda hoje é uma evidência a grande dificuldade do professor brasileiro no ensino da língua materna. As mais diferentes provas de avaliação têm sido aplicadas aos alunos de todos os níveis do ensino e atesta-se um nível de desempenho fraco dos estudantes no que se refere ao domínio dos recursos da língua para ler, compreender e escrever textos. As pesquisas continuam mostrando que predomina no ensino um acentuado prescritivismo gramatical, embora, quando entrevistados, os professores relatem que dão maior importância ao trabalho com textos. Os linguistas, de modo geral, asseguram que a linguística tem grande contribuição a dar ao professor de ensino de língua materna e, quando ministram cursos de atualização para o professor de ensino fundamental e médio, tentam convencê-los de que ensinar a norma gramatical não é o caminho adequado e que o trabalho com leitura e produção de textos, amparado nas teorias enunciativas, constitui-se na garantia de um ensino mais produtivo da língua. O que se verifica na prática é que o professor até aceita a indicação dos chamados especialistas, porém não sabe como operar essa nova concepção de linguagem e ensino na sua prática de sala de aula e a razão principal pode estar no fato

de que não se dispõe para ele o modo como fazer essa mudança de enfoque para o uso da língua. Este trabalho tem por objetivo analisar as contribuições que podem ser dadas pelas reflexões de Mikhail M. Bakhtin (2003) para o ensino de gramática escolar. O fulcro da filosofia bakhtiniana centraliza-se no conhecimento do homem de uma forma abrangente, na concretude de suas relações sociais, somando-se as experiências acumuladas e a interação dessas experiências. As considerações filosóficas de Bakhtin podem fundamentar um trabalho produtivo com a gramática na escola, porque coloca a interação como centro da preocupação pedagógica com a linguagem e, assim, indica a necessidade de a reflexão sobre a normatividade gramatical vir a ser função da interlocução, do uso real da linguagem e não de um saber sobre a linguagem. Desse modo, torna-se possível um trabalho mais interessante sobre a gramática como meio de se alcançar a interlocução viva e primordial para a vida em sociedade. O professor, sempre que é chamado a se manifestar sobre o seu trabalho, revela receio de ter de abandonar o ensino da gramática, que para ele continua a ser a garantia do sucesso do aluno em concursos e exames vestibulares. Pretende-se, neste trabalho, discutir modos de se ensinar a gramática como colaboradora da interação social. A metodologia consistirá em uma revisão bibliográfica sobre o ensino da gramática ao longo dos anos e a apresentação de princípios pedagógicos para o ensino da gramática à luz das reflexões de Bakhtin sobre linguagem, interação e dialogismo. Espera-se com esta pesquisa apresentar uma colaboração efetiva para o ensino de língua materna, pela integração do estudo da gramática à perspectiva interacionista do ensino da linguagem.

Linguística e Gramática

Quando os linguistas brasileiros, por volta da década de 1970, começaram a concentrar a atenção sobre o ensino de gramática, muita insegurança foi gerada no ambiente pedagógico. Pela credibilidade que a Teoria Linguística começava a construir entre nós, os professores do antigo ensino de 1º e 2º graus, atualmente denominado ensino básico, viram-se numa situação desconfortável, visto que ensinar a língua portuguesa sempre foi sinônimo de ensinar a gramática. As questões que se projetavam eram as que se seguem: ensinar ou não ensinar gramática? Como ensinar gramática? Gramática ou texto? Gramática através de textos?

Pesquisas mais recentes continuam comprovando que o professor de Português no Brasil ainda não tem segurança sobre o modo de proceder ao trabalho de gramática como componente do ensino: como ensinar gramática? Gramática para o texto ou por meio de textos? Que gramática ensinar? O texto é o ponto de partida para o ensino de gramática? Todas essas questões estão presentes no dia a dia da sala de aula e nas reuniões pedagógicas.

Castilho (2010, p. 101), na mais recente gramática descritiva publicada no Brasil, escreveu o seguinte: “As relações entre a Linguística brasileira e a Gramática têm sido uma complicada história de amor e ódio”.

Perini (1997, p. 77), antes, já havia asseverado:

A gramática, segundo o que nos ensinaram na escola, é composta de duas seções, cada qual mais repelente: na primeira seção aprendemos (ou, mais precisamente, não aprendemos) uma nomenclatura complicada e confusa, uma selva de sujeitos, adjuntos, advérbios, orações subordinadas reduzidas ou não, coordenações sindéticas e assindéticas, enfim um palavrório que parece inventado de propósito para esconder a falta de conteúdo da disciplina, e na

segunda seção somos submetidos a uma série de ordens e recomendações do tipo “nunca diga (sic) nem escreva isto, porque o certo é aquilo”.

As considerações desairosas sobre a gramática feitas pelo conhecido linguista e gramático descritivista, corroboram a afirmação de Castilho (2010). Esse manifesto despreço pela gramática normativa também se faz notar em muitos trabalhos acadêmicos. Em ensaios, dissertações e teses acadêmicas fica evidente o relacionamento conturbado entre a linguística e a gramática de língua portuguesa. De tal sorte é esse conflito que se torna recomendável uma revisão sobre as suas causas. A história do surgimento da Gramática e o papel a ela destinado poderão ser o ponto de partida para essa revisão.

A origem da Gramática na Grécia antiga está ligada ao fato de que a norma de bem falar e bem escrever precisava ser preservada. Filosofava-se com a ideia de que a norma gramatical poderia ser um fator de manutenção do poder e de coesão nacional. Era preciso para isso criar-se um compêndio que regulasse as normas da escrita e da fala. A ideia que sempre regeu a elaboração de uma gramática é que ela seria sempre a guardiã da pureza e beleza do idioma.

Se voltarmos nossa atenção para a história do surgimento da Gramática normativa em Portugal, veremos que ela sempre esteve ligada ao ensino religioso católico.

No século XVI, a escola era comandada pelos religiosos que se encarregavam da educação dos nobres. Era uma escola para a nobreza. A primeira gramática portuguesa foi a do frade dominicano Fernão d’Oliveira, chamada de *Gramática da linguagem portuguesa* (1536).

Além dos nobres, também os colonizadores estrangeiros foram obrigados a aprender o português, pois o objetivo de Portugal era comandar o mundo por meio da língua. A manifestação de poder do dominante sobre o dominado, nessa época, dava-se não só pela força dos exércitos, mas também pela obrigatoriedade do uso da língua vernácula. A preocupação dos gramáticos e de seus seguidores era prescrever um falar pautado no linguajar dos homens doutos da época.

Outro autor de uma gramática da língua portuguesa foi João de Barros (1540), com posicionamento semelhante ao de Fernão d’Oliveira, ambos latinistas e confiantes em uma metodologia do ensino de português respaldada na língua latina.

No século XVII, Amaro de Reboredo, também frade dominicano ligado à nobreza, escreve um compêndio gramatical preocupado com o bem falar e o bem escrever dos nobres. O gramático adota uma metodologia diferente daquela dos seus colegas anteriores e expõe, em sua gramática, frases compiladas de autores da literatura, para servirem de modelo de boa escrita e fala.

Os estudos gramaticais do século XVIII limitaram-se à alfabetização tanto no Brasil como em Portugal. As reflexões sobre a natureza da linguagem a partir do século XVII e XVIII e as tentativas de analisar a estrutura linguística nada mais são do que a continuação das preocupações dos antigos. Em 1660, surge a *Grammaire Générale et Raisonnée de Port Royal*, de Lancelot e Arnaud, que serviria de modelo para outras gramáticas do século XVII. Foi uma gramática de cunho descritivista que pretendia demonstrar que a linguagem é uma vestimenta do pensamento, fundada na Razão, e que os princípios de análise linguística não se prendem a uma língua particular, mas servem a toda e qualquer língua.

O século XVIII marcou-se pelo iluminismo e a educação em Portugal era destinada tão somente à nobreza. Tentaram-se novos métodos pedagógicos em substituição aos de origem jesuítica. Foi o período da tirania do Marquês de Pombal, título de Sebastião José de Carvalho e Melo, que, de nada teve de louvável a não ser a valorização dos mestres encarregados de ensinar não só o latim, o grego e o hebraico, mas também a língua portuguesa, nas escolas das quais os jesuítas haviam sido alijados.

No século XIX muitos homens considerados doutos preocuparam-se com a elaboração de uma gramática da língua portuguesa voltada para a manutenção de uma língua portuguesa unificada, livre de estrangeirismos e da interferência de qualquer variação linguística para que, assim, conforme pensavam os tais sábios, pudesse garantir o poder de Portugal sobre as suas colônias.

Ainda neste século a disciplina de Gramática passa a ser chamada de Português e é criado o cargo de Professor de Português, que manteve a tradição.

Aqui no Brasil, nosso primeiro gramático, Júlio Ribeiro, professor de Português no tradicionalíssimo colégio de Campinas, SP, Culto à Ciência, no qual também tivemos a honra de lecionar nos anos 70, na pioneira Gramática Portuguesa (1881), propõe a gramática como um compêndio que exponha metodicamente os fatos da língua, para serem aprendidos com facilidade.

Outro gramático, João Ribeiro (1887), professor do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, elabora a sua *Gramática da Língua Portuguesa*, considerando-a como coordenadora e expositora dos fatos das regras da linguagem. Notemos que nela também é preponderante a preocupação com as regras de bem dizer e escrever.

Ainda em 1887, Maximino Maciel, professor titular do Colégio Militar do Rio de Janeiro, publica a *Gramática Analítica* (Descritiva) e Pacheco Silva e Lameira de Andrade, com preocupação voltada para o ensino de português nos ginásios, liceus e escolas normais, estas concentradas na formação de professoras para os antigos Grupos Escolares, de 1ª a 4ª séries, dão a público a *Gramática da Língua Portuguesa*.

Em 1907, vem a lume a 1ª edição da gramática que já foi editada mais de cem vezes: *Gramática Expositiva*, curso superior, de Eduardo Carlos Pereira. Esse estudioso mineiro da língua portuguesa revelou uma grande capacidade de coleta de fatos da língua, para ordená-los e expô-los metodicamente, segundo ele. Sua gramática manifesta alguma preocupação de nível pedagógico, pois que entende o ensino gramatical com fator de manutenção da unidade nacional, mas não apresenta uma vinculação científica à teoria marcadamente linguística. O cunho é mesmo normativo e visa à correção na escrita e na fala, o que por si só, não pode ser objeto de condenação dos linguistas.

Outras Gramáticas têm alcançado também sucessivas e renovadas edições no Brasil. Entre elas podemos destacar a *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, muito adotada nos antigos internatos masculinos e femininos e seminários para formação de padres. Essa gramática alcançou a 45ª edição, em 2005. Também merece destaque a *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, do prof. Carlos Henrique da Rocha Lima, cuja edição mais recente é a de número 45, de 2006. O prof. Celso Cunha também alcançou sucesso com a sua *Gramática do Português Contemporâneo*, datada de 1970, que vem sendo constantemente editada, agora com o título de *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, em coautoria com Lindley Cintra. O prof. Evanildo Bechara,

um dos artífices do Acordo Ortográfico de 1990, já em pleno vigor no Brasil, é nos anos mais recentes o mais bem sucedido de nossos gramáticos normativos. Sua *Moderna Gramática Portuguesa*, de 1961, é a mais vendida e a mais atualizada, com uma edição, a 37^a, de 2009. Além dessa, ele elaborou e lançou em 2006 a *Gramática Escolar da Língua Portuguesa*, destinada a alunos do ensino médio e cursos preparatórios. Poderíamos ainda citar outras gramáticas de cunho normativo, mas preferimos ficar com essa relação, para mostrar que os professores de Português contam com um bom número de boas gramáticas normativas da língua padrão, as quais cumprem o seu papel de ser, como afirmam Faraco e Castro (2000, p. 2), “a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país”.

Reação dos professores

Quando a Linguística brasileira elegeu o ensino da Gramática como alvo de seu ataque às causas do insucesso do ensino da língua portuguesa, deixou os professores em uma situação desconfortável, uma vez que ficaram inseguros em relação ao trabalho que sempre tentaram realizar apoiados nos bons gramáticos. A Gramática sempre foi a base do ensino de língua materna na escola brasileira de todos os graus.

Mas o que os linguistas tanto criticam no ensino de Português nas escolas do ensino fundamental e médio? Para grande parte deles, a maior parte do tempo reservado ao ensino da língua sempre foi utilizado para o ensino de metalinguagem de análise, em vez do ensino da língua-objeto. Os professores ensinam a codificação da gramática em lugar de analisar com os alunos os fatos da língua. A única função da linguagem em jogo no ensino, de acordo com o esquema das funções apontadas por Jakobson (1977, p. 127), é a função metalinguística, ou seja, a língua falando sobre a língua, o saber a respeito da língua. Os conteúdos programáticos que são ensinados na escola têm uma excessiva preocupação com a função metalinguística. Essa prática, conforme assegura Rodrigues (1978, p. 27), perturba e inibe o desenvolvimento das demais funções da linguagem. A insistência na apresentação de modelos que conflitam com a competência linguística dos aprendizes causa-lhes, segundo esse linguista, “um verdadeiro complexo de incompetência linguística.” Essa tendência exclusivamente metalinguística do ensino só teria razão de ser, caso estivesse a serviço da capacitação do aluno para a leitura e produção de textos. Dizem os linguistas, e com razão, que por si mesma, como fim, a metalinguagem não tem valor, porque ela acaba separando língua e gramática, como se não houvesse relação entre elas, como se fossem objetos separados. Constatam ainda que a predominância do ensino de metalinguagem, por meio de exercícios de descrição de regras e exceções gramaticais, domínio de conceitos, de memorização da nomenclatura gramatical, não tem levado o aluno a adquirir a habilidade de utilização da língua na modalidade escrita que é, na verdade, o objetivo mais alto fixado pela escola. Também comprovam que se adentrarmos a sala de aula, vamos constatar que, no ensino de português como língua materna, as práticas pedagógicas de leitura, interpretação de texto e gramática estão presentes. Não funcionam, entretanto, articuladamente. São atividades que não têm um direcionamento único, qual seja o de conduzir o aluno para a apropriação da língua como forma de interação social. Segundo as recomendações dos estudiosos da Teoria Linguística, o ensino gramatical não pode ter um fim em si mesmo e só terá sentido se for colocado a serviço do ensino de leitura e de produção de textos. O objetivo do ensino de língua não pode ser o de fazer

do aluno um gramático ou um linguista. Todas as práticas utilizadas no ensino de língua materna devem estar direcionadas para a condução do aluno ao domínio do instrumento verbal para a produção de mensagens expressivas que lhe permitam participar do jogo social de forma ativa e crítica.

Não se pode negar o acerto da análise e das críticas dos linguistas ao excessivo domínio do normativismo no ensino. Mas o que eles passaram a propor? Em princípio, houve uma condenação do ensino gramatical prescritivista, pura e simplesmente. Como consequência dessa investida contra o ensino da gramática, houve um chamamento de pesquisadores das Universidades Públicas Estaduais e Federais a virem em socorro dos professores, apresentando-lhes as chamadas propostas curriculares. Nessas propostas, o trabalho com o texto passou a ser o caminho mais indicado para o ensino de Português.

Tornou-se necessário, então, fazer uma investigação sobre o modo de pensar e agir dos professores diante desse posicionamento de grande parte dos linguistas e professores das universidades que passaram a ministrar cursos para os professores de 1º e 2º grau do ensino brasileiro.

Entre 1987 e 1990, fizemos uma pesquisa sobre o trabalho do professor de português, em busca de descobrir as concepções que ele tem a respeito das diferentes práticas pedagógicas próprias do seu trabalho, o que efetivamente consegue fazer, o conhecimento que tem do trabalho que se espera que faça e a linguagem que ele usa para falar do trabalho realizado (PERNAMBUCO, 1993).

A pesquisa teve como informantes 85 professores do ensino fundamental e médio dos Estados de São Paulo e do Amazonas. A escolha desses dois Estados da federação deveu-se ao fato de que o pesquisador ministraria cursos patrocinados pela Secretaria de Educação de ambos os estados e o contato com os informantes seria facilitado e bastante adequado.

Analisamos as respostas dadas a um questionário apresentado a professores desses dois Estados do país sobre o seu trabalho com a leitura, a gramática e a redação, com vistas a verificar aproximações e distanciamentos entre o trabalho prescrito, realizado e representado.

Responderam ao questionário 85 professores de português que trabalham em 31 cidades diferentes; 52 desses professores trabalham em escolas do ensino público de São Paulo; os outros 32 atuam em 20 diferentes e longínquas cidades do estado do Amazonas.

Vejamos juntos algumas respostas escritas pelos professores, para verificarmos a situação de desconforto deles depois das intervenções de professores das Universidades nas orientações pedagógicas de seu trabalho em sala de aula. Fica patente nas respostas a indecisão que toma conta dos professores das diferentes regiões do país entre o ensino de gramática e o trabalho com o texto. Há uma indecisão entre o ensino da gramática no texto e da gramática para o texto. A certeza que fica depois da análise das respostas dos professores é que a interferência dos linguistas no trabalho do professor representou apenas uma ampliação do conhecimento deste sobre a linguagem, mas não uma abertura de caminho para a descoberta de novos procedimentos didáticos de integração entre gramática e texto.

Duas das questões propostas aos professores informantes da pesquisa foram:

I – Como você ensina gramática para seus alunos?

II – Que importância você atribui ao ensino de gramática?

Optamos por manter na íntegra as respostas escritas pelos informantes, para dar a conhecer o posicionamento deles e a sua expressão escrita. Mais importante do que a análise que poderíamos fazer é poder registrar materialidade linguística das respostas dadas e verificar nelas a importância que o professor sempre deu ao ensino de gramática e, ao mesmo tempo, observar o grau de hesitação que começou a reinar entre eles, quando se começou a preconizar um ensino de português sem o foco principal na Gramática.

I – Como você ensina gramática para seus alunos?

- (01) “Partindo do estudo de um texto, outras vezes através de um objeto ou pergunta direta para o aluno”.
- (02) “Através de textos, frases ou períodos. Tento explicar as regras no quadro de giz e, em seguida, apontamentos”.
- (03) “Explorando as classes gramaticais dentro de um pequeno texto, ou frase haja vista que para o ensino de Gramática há um extenso programa distribuído pelas secretarias que fica difícil de cumpri-lo, devido o acúmulo de regras existentes”.
- (04) “Exposição oral, se possível explicando na prática, como por exemplo: substantivo, adjetivo, etc. Depois, dou a parte escrita, no quadro de giz”.
- (05) “Não me preocupei tanto com a gramática em si, como é de praxe acontecer na maioria das Escolas aqui. Dei gramática através de pequenas anotações, depois pegava textos e explorava o assunto gramática no próprio texto”.
- (06) “Adoto a forma aplicada, nunca ensino gramática de jornal solta porque acredito ser esta a forma mais prática de conhecer sua função e aplicação no textos”.

II – Que importância você atribui ao ensino de gramática?

- (01) “De grande importância, visto que o educando deve dominar um pouco a gramática mesmo sendo tradicional”.
- (02) “É muito importante no sentido de que o aluno precisa dela para elevar-se socialmente, mas a literatura, a meu ver, também deve ter seu lugar”.
- (03) “O livro de gramática é de suma importância, em razão de organizar e exemplificar a gramática. Contudo, cabe ao professor a orientação”.
- (04) “Aprender a norma culta para maior valorização social do aprendiz”.
- (05) “O estudo da gramática é de tamanha importância porque é através dela que conhecemos as classes de palavras usadas e como empregá-las na escrita e na fala”.
- (06) “Dou muita importância ao ensino da gramática, talvez até não seja o certo. Mas faço assim porque nossos coordenadores são o que mais cobram de nós, professores. Até o plano de curso é muito extenso neste sentido. Parece até que esse é o objetivo central do plano, o ensino de gramática, o que acho errado”.
- (07) “Independente das regras gramaticais, o ensino de Gramática é essencial, todavia nós professores sentimos dificuldades de aplicá-la ao aluno por não computarmos tudo e pela complicação que a língua Portuguesa sofre”.
- (08) “...sem a gramática o educando não aprenderá a norma culta de seu idioma”.

Como se pode constatar, os professores sempre deram muita importância ao ensino da gramática e buscam nela a fundamentação que consideram necessária para o ensino da norma culta. Pode-se reafirmar com base em pesquisas (PERNAMBUCO, 1993; NEVES, 1994; PASCHOAL, 2008) que o professor de ontem e de hoje tem a gramática como suporte principal de todo o seu trabalho em sala de aula.

As gramáticas publicadas mais recentemente estão muito bem fundamentadas na teoria linguística (CASTILHO, 2010; PERINI, 2010; AZEREDO, 2008) e têm um cunho descritivo do português falado, as duas primeiras, e escrito, no caso da última. São gramáticas altamente recomendáveis pelo seu grau de cientificidade, porém destinam-se mais aos estudiosos de linguística do que aos professores de Português, aos alunos do ensino fundamental e médio e aos universitários, que não sejam os de Letras. É preciso que se ressalte que os professores de Português, seja pelo excesso de trabalho, seja por incúria ou falta de preparo, fazem muito pouco uso dos manuais de gramática. Contentam-se, na grande maioria, em ensinar gramática, de acordo com os livros didáticos adotados.

As teorias linguísticas do texto dão grandes respostas ao desvendamento dos ingredientes da construção dos textos e aos modos de engendramento dos sentidos dos discursos, mas não oferecem pistas metodológicas para o trabalho diário do professor de Português, de modo a auxiliá-los no seu trabalho de ensino de gramática, leitura e produção de textos, necessário à ampliação das habilidades de domínio da língua para a interação social. Mesmo com todo apoio teórico da linguística e dos linguistas, os professores continuam inseguros a respeito do que fazer com a gramática e o texto em sala de aula.

Bakhtin e a gramática

Consideramos as reflexões de Bakhtin como capazes de dar sustentação filosófica ao trabalho pedagógico do professor de Português, uma vez que tais ideias repousam numa reflexão primordialmente sociointerativa.

Mikhail Bakhtin nasceu na cidade de Orel, na Rússia, em 1895, e morreu próximo a Moscou, em 1975. Foi muito mais um filósofo da linguagem do que um cientista que tivesse buscado criar um sistema acabado sobre o fenômeno da linguagem e sobre a literatura. Em vida, não chegou a publicar muitos livros, mas os poucos que conseguiu publicar são até hoje objeto de estudo e têm servido de base para as mais diferentes pesquisas no campo da filosofia da linguagem e da teoria literária. Em 1929, lança para o mundo a sua descoberta sobre a polifonia no romance de Dostoiévski, obra que depois ele revisou e republicou em 1960, e, já próximo de morrer, escreveu o que seria sua tese de doutorado, um belo ensaio sobre a obra de Rabelais e a Cultura do Riso na Idade Média. No entanto, não conseguiu aprovação na defesa de sua tese, em 1950, em Moscou. Ainda por volta de 1920, algumas obras de filosofia da linguagem e teoria literária, publicadas com a autoria de V. N. Voloshinov e P. N. Medvedev, foram atribuídas a Bakhtin. Muitos manuscritos datados de 1920 e 1930 foram descobertos e publicados e o consagraram como um pensador original e instigante, sem preocupação com uma obra unitária, mas, sim, com reflexões em torno de questões filosóficas, teoria literária, capazes de suscitar linhas de pesquisa nas mais diferentes áreas da cultura. O que fica da obra de Bakhtin é a sua capacidade de pensar a existência humana de forma original. Seu foco de pesquisa foram as formas de produção do sentido, da significação do discurso, especialmente o discurso cotidiano.

Segundo Brait (2007), além de nutrir interesse pela produção estética, Bakhtin demonstrou, no decorrer do seu percurso acadêmico, interesse pelos discursos filosóficos ancorados em Kant, pela fenomenologia, pelo marxismo, pelo freudismo e por diversas áreas científicas, como a Linguística, a Biologia, a Matemática e a Física. O pensador

observava os fenômenos artísticos e culturais de diferentes pontos de vista para melhor apreender a realização desses fenômenos em sua pluralidade e variedade.

A sua concepção dialógica de linguagem é pista para podermos entender o mundo e seus sistemas de signos, e isso se estende para uma visão de mundo, do homem e das ideias e alcança as mais diversas áreas do conhecimento humano, como a linguística, a teoria literária, a semiótica, enfim, inúmeros setores da atividade humana.

É instigante a leitura dos textos de Bakhtin, bem como dos estudos que se fizeram e se fazem a respeito de sua obra em quase todos os países. Sempre se descobrem novas percepções e intuições desse surpreendente pensador russo, embora não pareça ter sido preocupação dele a elaboração de uma teoria bem formulada ou mesmo a organização de um conjunto de textos marcados pela unicidade ou por algum tipo de dogmatismo científico. O que fica patente em sua produção escrita é que ele procurou evitar a todo custo a compartimentação dos saberes, pois que lhe interessava, isso sim, estabelecer o diálogo entre os diferentes campos de estudos.

Podemos dizer que os estudos da linguagem, modernamente, em todas as suas implicações são influenciados de forma inescapável pelas reflexões desse notável pensador. Uma das importantes colaborações bakhtinianas para a interpretação de um texto refere-se ao fato de que o sentido se constitui não só pelos seus aspectos propriamente linguísticos, mas também, e principalmente, pela inextricável relação com o contexto extralinguístico, ou seja, pela relação que existe entre o texto e os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos de sua produção. Nenhum discurso é individual, segundo ele, já que se constrói por meio das relações entre seres sociais e todos os discursos sociais mantêm uma plena e permanente interação.

Com fundamento na premissa de interação verbal há uma visão inovadora quanto à prática de produção textual na escola, baseada na interação comunicativa, embora na obra de Bakhtin não haja uma definição perceptível do conceito de texto. Ele intui e defende uma concepção de linguagem dialógica, isto é, toda palavra, enunciação, texto, possui um caráter de duplicidade, sendo fundamental a presença do outro. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

Em suas reflexões, Bakhtin busca conhecer o homem de uma forma abrangente, na concretude de suas relações sociais, considerando as experiências acumuladas e a interação dessas experiências. Pode-se dizer que é através da fala do outro com quem se compartilha aprendizados que se organizam as ideias e se procura tirar o melhor proveito delas, criando as próprias ideias. É a partir dessa interação que tudo se agiliza e que há a internalização de um saber construído por outro. Isso é aplicado em qualquer situação da vida; em uma sala de aula em que professor e aluno são sujeitos que encerram em si dialogicidade, ou seja, experiências individuais que interagem em um mesmo contexto social. O ouvinte, na sua contribuição passiva, não corresponde ao participante real da comunicação discursiva. Nas palavras de Bakhtin:

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades da comunicação discursiva peculiaridades

estruturais comuns, e antes de tudo absolutamente precisos. [...] O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão altamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso ao qual termina com a transmissão da palavra ao outro. [...] Essa alternância dos sujeitos do discurso que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. [...] O diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva. (2003, p. 274-275).

Considerando a oração como unidade da língua, há a necessidade de abordar sua distinção em face do enunciado como unidade de comunicação discursiva. A oração é um pensamento relativamente acabado, pois o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente. As pausas entre as enunciações não são de natureza gramatical, mas, sim, real; depois delas espera-se uma resposta ou uma compreensão responsiva de outro falante.

Segundo a visão bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge.

O que Bakhtin traz de novo aos professores que ensinam gramática é que estudar isoladamente a palavra na morfologia gramatical não tem sentido se não levar em conta que todas as palavras dialogam entre si e que uma palavra só tem existência com base em outras palavras. As unidades da língua estudadas pela gramática estão em estado latente para a elaboração dos enunciados com os quais interagimos na vida em sociedade.

O princípio que norteia o ensino de gramática deve ser baseado no fato de que para viver e sobreviver fazemos enunciados e não análise morfológica ou sintática das frases e das palavras que as constituem. Não interessa ao locutor, quando produz seu enunciado, discutir o gênero e o número de uma palavra como *lua*, por exemplo. Saber que *lua* é um substantivo feminino e está no singular interessa apenas à construção gramatical da frase, mais importante do que isso é a percepção do potencial significativo dessa palavra.

A linguagem é mediadora do nosso acesso à realidade. O real se nos apresenta por meio da linguagem. Todo e qualquer objeto do mundo interior ou exterior é perpassado pelo discurso do outro. Para o original filósofo russo, não se deve confundir fonética, morfologia e sintaxe com dialogismo. As unidades da língua por si sós não são dialógicas. As unidades reais de comunicação são os enunciados que se constituem com as unidades da língua.

Essa reflexão, assim posta, pode ser a indicação de um caminho seguro para o ensino de gramática. As leituras que fazemos diuturnamente da obra de Bakhtin leva-nos a descobrir que o ensino de gramática na escola brasileira pode ganhar novo alento, se o professor perceber que a palavra, a frase, a oração, o período sintático podem e devem ser ensinados e discutidos, desde que se comprove com exercícios por meio dos quais os alunos percebam que eles só ganham vida no enunciado. O sentido só se coloca quando a frase, a oração e o período ganham vida porque são assumidos por um sujeito numa ponta e por um interlocutor na outra, isto é, quando se tornam enunciados, textos, recobertos pelos valores e passam a fazer parte da infindável teia dialógica, formadora do simpósio

universal. O ensino de gramática alcançará sentido pleno, se se colocar a serviço da interlocução viva imprescindível à nossa participação social.

Bakhtin (2003, p. 178), ao tratar do conteúdo, da forma e do material da obra literária assegura: “A língua em si mesma é indiferente em termos axiológicos, é sempre escrava e nunca um objetivo, serve ao conhecimento, à arte, à comunicação prática, etc.”

O que o filósofo atribui ao artista nós podemos atribuir ao enunciador no ato de enunciação. Produzir um enunciado é saber apropriar-se dos recursos linguísticos para torná-los meios de expressão. Daí haver, conforme Bakhtin, a necessidade de se distinguir linguística de translinguística ou metalinguística. Esta deve preocupar-se com os enunciados; aquela, com as unidades da gramática. Como se nota, para Bakhtin não há um imperativo de se desfazer do ensino de gramática.

A apreensão do sentido de um enunciado é percebida quando se descobrem as relações dialógicas que ele trava com outros enunciados. O diálogo é o grande tema de Bakhtin. Pode-se dizer que é a marca de sua filosofia. Quem buscar nele uma teoria centrada na essência da vida vai-se surpreender com um conjunto de reflexões, nem sempre bem organizadas, sobre o ato de existir humano. Bakhtin nunca esteve preocupado em criar uma teoria sobre o que é a essência do ser, mas, sim, sobre o que é o existir do homem. Para ele, nós nascemos uma vez na natureza e outra vez na cultura. Viver para ele é participar de um grande jogo de valores. Vivemos em um universo axiológico. Definimo-nos pelos valores que assumimos e defendemos. Assim, podemos inferir que ensinar gramática é, antes de tudo, conduzir o aluno para a apropriação da língua como matéria prima dos enunciados que o gabaritam a participar do perigoso jogo de valores da vida social. Quanto mais domínio da língua tivermos, mais domínio teremos dos desígnios de nossos enunciados. A significação das unidades da língua é depreendida da relação com outras unidades da mesma língua ou de outras. Já os enunciados ganham sentido no jogo da dialogia. Dominar o significado das unidades linguísticas é importante, mas não é decisivo para a apreensão do sentido de um enunciado: importante mesmo é que se percebam as relações dialógicas que ele mantém com outros enunciados.

Para Bakhtin, a língua é basicamente a manifestação de uma visão de mundo e tem uma realização efetiva no discurso. O discurso é uma enunciação que torna possível considerar a *performance* da voz que o enuncia e o contexto social em que é enunciado. Registre-se, assim, a impossibilidade de analisar o discurso fora do ambiente em que é realizado e que atribui à palavra seu matiz ideológico, vale dizer, dialógico. Bakhtin (2003, p. 102) filosofa que não existe palavra linguisticamente virgem, não atingida pelo contexto. Assim, refletiu e escreveu:

Somente Adão mítico desbravou, com seu primeiro discurso, um mundo ainda verbalmente não-dito e pôde evitar totalmente a relação dialógica com vistas ao discurso do outro. Isto jamais ocorreu com o discurso concreto e histórico, que não pode se estruturar de um único modo nem se dirigir a um único ponto.

Essa intuição bakhtiniana reforça a nossa visão de que o discurso é um ato social em que o eu se relaciona com o outro por meio da linguagem. A língua, tal qual codificada pela gramática, não foi a grande preocupação de Bakhtin, não porque ele achasse dispensável o seu estudo, obviamente, mas, sim, porque nas suas reflexões o saber gramatical está a serviço da produção de enunciados. Quanto mais meios de expressão o ensino gramatical

proporcionar aos alunos, mais eles se farão capazes de produção de enunciados que manifestem sua atitude de resposta aos outros enunciados que participam da imensa teia dialógica, chamada heteroglossia dialogizada.

Faraco e Castro (2000) dizem que nessa teia dialógica

as vozes sociais se interiluminam, se interpenetram, se apoiam mutuamente, entram em conflito, se contradizem, se rejeitam total ou parcialmente. É esse tenso embate dialógico que dá dinamicidade à língua enquanto realidade social vivida. (p. 9.)

Podemos ver nessa heteroglossia dialogizada um apoio inovador para o ensino de gramática. Os registros e dialetos que, no conjunto, constituem a língua devem ser objeto de ensino, pois que o falante de uma língua tem de se apropriar deles para a sua efetiva interação social. Bechara (1985) defende a ideia de que o usuário deve ser um verdadeiro poliglota na própria língua, isto é, tem de aprender não só a norma culta, mas também as outras normas. Para Bakhtin, vivemos socialmente rodeados de diversas linguagens, cada qual com seu conjunto de valorações e concepções. Toda língua varia e muda conforme a época, a classe social, a região, as profissões, a esfera de uso e o caráter de intimidade ou de distanciamento entre os interlocutores. A esse fenômeno dá-se o nome de heteroglossia. Como o dialogismo é inerente à própria vida da linguagem, a heteroglossia é também dialogizada, conforme a visão bakhtiniana, o que significa que o falante pode ser capaz de olhar a linguagem pelos olhos de outra linguagem. Tudo na língua é dialogizado. Morson e Emerson (2008, p. 159) assim explicam a dialogização da heteroglossia:

De fato, essa dialogização das linguagens está sempre em ação, e assim, quando as palavras atraem tons e significados das linguagens da heteroglossia, não raro estão atraindo significados dialogizados. Tendo participado de mais de um sistema de valores, essas palavras tornam-se dialogizadas, discutidas e reacentuadas de outra maneira quando se encontram com outras. Esse processo potencialmente infinito pertence não só a palavras particulares, mas também a outros elementos da linguagem – a determinados estilos, formas sintáticas ou mesmo normas gramaticais. As interações complexas desse tipo servem como força propulsora na história de qualquer linguagem.

Essa reflexão assegura a qualquer metodologia de trabalho com a gramática uma orientação sociointeracionista inovadora e produtiva. Faraco e Castro (2000, p. 2) afirmam que a gramática, apesar de suas imperfeições e impropriedades, constitui ainda a principal fonte de referência da normatização da linguagem-padrão falada e escrita do país. Lopes (1977, p. 27) ensina que não cabe ao linguista ser contra a normatividade, ou a favor dela; segundo esse pioneiro da linguística brasileira, o que compete ao linguista é insistir no fato de que o problema da gramaticalidade é matéria puramente linguística, pois as línguas são produtos das convenções e dos valores sociais, de onde derivam as regras para que haja intercomunicação. Qualquer utilização da língua por um falante tem que ser por ele planejada para que atinja seus objetivos. As regras linguísticas são regras do comportamento social dos indivíduos e por isso são transmitidas de uma geração a outra. O problema da gramaticalidade da norma culta de uma língua é, do ponto de vista histórico-geográfico, apenas o falar próprio de uma região e, do ponto de vista social, é apenas o falar de um grupo.

Com fundamento nas reflexões e intuições de Bakhtin, preconizamos que o ensino de gramática se faça de forma dialógica. As unidades de ensino devem ter como alvo não

o saber gramatical, mas o modo como o aprendizado dessas formas pode entrar no jogo da interação, como eles podem deixar de ser apenas elementos formadores de frases, para se tornarem elementos vivos dos enunciados. A aula de português não deverá ter como centro apenas a voz do professor, mas o jogo de vozes dos participantes do processo de ensino. A interlocução viva deverá predominar na aula, sem que a voz do professor seja a única e preponderante: o tema da aula deverá partir da real necessidade de interação do aluno.

Nossa proposta de trabalho com envolvimento da gramática com o texto é que a aula se converta de fato num encontro polifônico em que as vozes todas se façam ouvir. Que haja uma troca: os enunciados primeiros, motivadores da aula não partam obrigatoriamente do professor, mas de um ou de vários alunos. A aula deverá ser centrada no dialogismo, com muita discussão, debates, leituras e que, no final, se proponha a escrita individual ou coletiva de um texto com base no que se discutiu e debateu.

Não temos dúvidas de que a chegada à produção do texto escrito é bem mais complexa do que a aprendizagem da fala, mas, da mesma forma como aprendeu a ouvir e a falar, o aluno poderá aprender a ler e a escrever textos, desde que esse processo seja bem conduzido pelo professor.

Segundo Bakhtin (2003, p. 410), a vida do texto não está no apego a regras do sistema linguístico, a vida do texto está mesmo é nas relações dialógicas que ele condensa e no diálogo que ele suscita, diálogo que não tem fim. A prática pedagógica de ensino da gramática deve ter como objetivo alcançar o envolvimento existencial dos alunos, como pessoas concretas, na experiência de serem autores e leitores, locutores e interlocutores participantes ativos do infundável diálogo cultural.

A riqueza das reflexões de Bakhtin (2003, p. 410) podem ser sintetizadas em suas palavras finais:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Bakhtin não pretendeu ser teórico do ensino, mas suas reflexões servem para fundamentar um trabalho produtivo com o ensino da gramática, pois coloca o ensino gramatical a serviço do aprimoramento da habilidade de interação sociodiscursiva do aluno.

Considerações finais

Este trabalho buscou discutir modos de se ensinar a gramática como colaboradora da interação social. Tentamos fazer uma análise das relações das Teorias Linguísticas com a Gramática chamada de Tradicional e da insegurança que ainda existe da parte dos professores de Português quanto ao ensino de gramática e texto. Verificamos que

se faz confusão sobre o verdadeiro papel da Gramática Normativa para a ampliação da habilidade de produção de textos. Buscamos em Bakhtin apoio para um ensino renovado e produtivo de gramática que tenha como fim a interação social. Propusemos alguns princípios pedagógicos para o ensino da gramática à luz das reflexões de Bakhtin sobre linguagem, interação e dialogismo. Nessa metodologia, o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo levar o aluno a usar a língua, expressando o seu próprio mundo nos seus enunciados, fazendo dela o seu meio de ação e interação.

O ensino de língua materna deve ter como objetivo a apropriação pelos alunos dos recursos linguísticos para a produção de seus enunciados. Não se ensina gramática como um fim em si mesma; gramática é meio, não fim. A língua não se resume ao conhecimento gramatical. Ela, a gramática, tem de ser o que ela pretende ser: serve do uso da língua. Ela também não tem culpa pelo que com ela fazem, quando a colocam no centro do ensino da língua. Os estudos e reflexões de Bakhtin, do nosso ponto de vista, podem trazer nova luz ao problema, pois para ele a linguagem não pode ser vista apenas como sistema. Para ele a língua é vista como um fenômeno social, histórico e ideológico, no qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Em suas reflexões e intuições a verdadeira essência da linguagem é a interação verbal, realizada pela enunciação. Aprender a falar significa aprender a construir enunciações. Com base, nessas reflexões, o foco do ensino passa a ser a interação humana pelo domínio dos recursos que a língua dispõe para todos os seus usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BECHARA, E. *Ensino da Gramática: opressão? liberdade?* 4. ed. São Paulo: Ática, 1985.
- BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. Por uma linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em revista*, Curitiba, n. 15, p. 9, 2000.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1977.
- LOPES, E. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1977.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1997.
- PASCHOAL, M. M. S. *Contribuições da linguística para o ensino da gramática*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Franca, Franca.
- PERINI, M. A. *Sofrendo a gramática: ensaios sobre a linguagem*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PERNAMBUCO, J. *A redação escolar: análise dos efeitos da escolaridade*. 1993. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. O ensino da língua materna: alguns objetivos e alguns problemas. *Estudos linguísticos*, Mogi das Cruzes, v. 1, p. 24-29, 1978.

Formação de professores de espanhol: algumas reflexões

(The formation of Spanish teachers: some reflections)

Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista (UNESP)

kellychpc@terra.com.br

Abstract: The article is concerned with the professional development of teachers of Spanish as a foreign language (SFL). The study aims at: (a) articulating a context for discussion on issues related to teaching SFL, and (b) identifying the main difficulties related to linguistic content and methodological aspects that students who are teachers have in regard to their professional development as SFL teachers. Participants were undergraduate student-teachers of Modern Languages who participate in the project *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores* (CLDP). Data analysis was conducted according to the Qualitative-Interpretive Paradigm and Action Research. The results show that participation in the CLDP Project creates an academic context that facilitates the professional development of SFL teacher as the activities complement the quality of their academic education.

Keywords: Spanish teaching; teachers' formation; methodological and linguistic difficulties.

Resumo: Este artigo traz reflexões acerca do processo de desenvolvimento profissional de professores de espanhol/LE. O estudo objetivou (a) articular um espaço de reflexão acerca de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, e (b) identificar as principais dificuldades relacionadas a conteúdos linguísticos e aspectos metodológicos que alunos-professores apresentam no processo de desenvolvimento profissional como professores de E/LE. Os participantes foram alunos-professores, graduandos-estagiários em Letras, que participam do projeto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). A metodologia adotada foi a Pesquisa-Ação. Os dados analisados revelam que a participação no projeto proposto pelo CLDP tem cumprido o papel de formar um amplo espaço acadêmico de desenvolvimento profissional do professor de espanhol/LE.

Palavras-chave: ensino do espanhol; formação de professores; dificuldades linguísticas e metodológicas.

Introdução

O ensino-aprendizagem do espanhol no Brasil vem conquistando um espaço significativo no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Se nos remontamos à história, vários fatores contribuíram para tal fato, especialmente a integração econômica estabelecida pelo Mercosul (em 1991), que ampliou nossos horizontes, indicando-nos também a necessidade de integração sócio-cultural com nossos países vizinhos. Esse acontecimento, segundo Paraquett (2009, p. 126), modifica significativamente o rumo histórico da presença do espanhol como disciplina nas escolas brasileiras. Embora as mudanças tenham tardado um pouco a ganhar visibilidade, “não se pode negar a importância que esse episódio histórico teve nas relações políticas e culturais entre países da América do Sul” (PARAQUETT, 2009, p.126)

Além desse fato importante, a LDB, assinada em 1996, também contribuiu para a expansão do espanhol, em nosso país. Essa lei propõe o “plurilinguismo”, o que, por

sua vez, sugere a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar. Foi, nesse momento, que muitas escolas brasileiras, mais especificamente as particulares, adotaram o espanhol em seus programas (PARAQUETT, 2009, p. 126).

Mais recentemente, em 2005, foi aprovada a Lei 11.161/05,¹ que determina a obrigatoriedade da oferta do espanhol pela escola e a matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio, facultando também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (do 6º ao 9º ano), tanto para a rede pública, como para a rede privada de todo o país.

Como consequência, no ano seguinte, foi publicado, nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006), um capítulo específico para o ensino do espanhol. Esse documento constitui um avanço para o ensino dessa língua no Brasil. Segundo as autoras do referido documento, esse ensino deve ser visto como um “gesto político”, “um gesto de política linguística que exige uma reflexão sobre o lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo” (p. 128). Além disso, o documento traz à tona discussões importantes concernentes a particularidades da aprendizagem de espanhol por brasileiros. Dentre as questões discutidas estão, por exemplo, as relacionadas (a) ao tratamento da diversidade linguística frente à hegemonia da variante peninsular; (b) à compreensão do grau de proximidade/distância entre o português e o espanhol ou “la justa medida de una cercanía”, nos termos de Kulikowski e González (1999) e, ao mesmo tempo, (c) ao efeito que tem sobre a representação de língua fácil/difícil (tanto no lugar-comum, como entre estudantes e, inclusive, entre professores).

Em relação às línguas estrangeiras, o documento *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM) salienta, ainda, seu papel educativo, reafirmando a importância de se desenvolver o sentido de cidadania, ressaltando as teorias de letramento e multiletramento, bem como as noções de heterogeneidade da linguagem e da cultura (BARROS; COSTA, 2008, p. 17).

Nesse contexto, cientes da possibilidade de crescimento de oferta do ensino do espanhol e, ao mesmo tempo, da séria responsabilidade que deve assumir o educador, ressaltamos, pois, a necessidade de reflexão sobre o processo de formação de professores de espanhol. Acreditamos ser necessário investigar e repensar estratégias que possam, de forma direta ou indireta, contribuir para aprimorar a qualidade do ensino dessa língua, que sejam, principalmente, coerentes com essa “nova” realidade. Temos constatado, por meio de alguns estudos/textos (PARAQUETT, 2009; BARROS; COSTA, 2008; CRUZ, 2004) e, também, pela nossa própria experiência como docentes, que muitos alunos de Letras/Espanhol apresentam, mesmo nos estágios mais avançados, dificuldades relacionadas ao domínio efetivo do idioma, ou mais especificamente, dificuldades quanto ao desenvolvimento da habilidade linguístico-comunicativa.

Tais deficiências apontam para o fato de que os alunos, futuros professores, possam não estar adequadamente preparados para ensinar a língua para a qual foram habilitados na Licenciatura. Tal estágio deve pressupor não apenas a competência comunicativa na língua estrangeira, como também certo grau de reflexão e análise linguística. Além disso, bem sabemos que, nesse caso, não se trata de fazer um curso superior somente para aprender ou aperfeiçoar o domínio de uma língua estrangeira, mas, sim, para além de dominá-la,

¹ BRASIL. Lei no.11.161 de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no Diário Oficial da União no. 151, em 8 de agosto de 2005, s.1, p.1.

adquirir também os conhecimentos pedagógicos e princípios que integram esse processo, tais como interação, reflexão crítica, ensino-aprendizagem das línguas para a comunicação e para a autonomia.

Para lidar com questões de competência linguística e de formação, que são tão desafiadoras, iniciamos uma investigação no contexto de ensino e prática de Língua Espanhola dos alunos de Letras da UNESP-Assis. Esse estudo é desenvolvido como parte das atividades que são executadas no *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP-Assis* (CLDP).

Esse Centro constitui-se como 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.²

Tal projeto conta com uma equipe administrativa composta por coordenador e vice-coordenador, professores responsáveis pela supervisão dos estágios de observação e regência e docentes encarregados pela consultoria das línguas específicas nele ensinadas (Alemão, Italiano, Japonês, Inglês, *Espanhol* e Francês), além de alunos monitores que desempenham a parte de organização (matrículas, organização e divisão das turmas, agendamento de salas etc.).

Dentre os objetivos do CLDP, destacamos, basicamente: 1) oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, francês, *espanhol*, alemão, italiano e japonês), em diferentes níveis, à comunidade em geral (ministrados pelos alunos de graduação em Letras das respectivas línguas estrangeiras, com a supervisão dos docentes da universidade); 2) criar o contexto pedagógico necessário à pesquisa, à formação e ao desenvolvimento do professor de línguas estrangeiras; 3) oferecer cursos de aperfeiçoamento para professores de línguas estrangeiras que já atuam no mercado de trabalho (cursos de formação continuada); 4) criar um espaço de orientação e supervisão para os alunos-professores (professores-iniciantes; professores em formação); 5) oferecer o espaço de pesquisa e coleta de dados nas áreas de (a) formação do professor de línguas, (b) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (presencial e a distância), suas abordagens e métodos, (c) aquisição de línguas estrangeiras e (d) linguística aplicada.

A presente pesquisa é desenvolvida com os professores estagiários (formação inicial) que ministram os cursos de língua espanhola oferecidos pelo CLDP. Acreditamos que esse espaço que se estabelece com a implantação desse Centro constitui ambiente profícuo não apenas para o desenvolvimento desta investigação, como também para ressaltar a indissociabilidade entre teoria e prática.

Sendo assim, na atuação em “consultoria de língua espanhola”, buscamos, durante orientações quinzenais com os alunos-professores, formar um espaço de reflexão acerca das questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola e à formação de professores de E/LE (espanhol/língua estrangeira). Tal ação objetiva verificar, num primeiro momento, a seguinte pergunta de pesquisa: quais as principais dificuldades em relação aos conteúdos linguísticos e aspectos metodológicos que os alunos-professores apresentam no processo de ensino-aprendizagem de espanhol para brasileiros?

² (<http://assis.unesp.br/centrodelinguas>).

Neste estudo, especificamente, apresentamos uma breve análise dos dados coletados até então, com o objetivo de apresentar algumas reflexões sobre a formação de professores de espanhol.

Algumas considerações sobre o ensino do espanhol a brasileiros

No caso específico do ensino de espanhol para brasileiros, o fato de que sejam línguas genética e tipologicamente próximas nos conduz a várias questões.

A proximidade e, portanto, a possibilidade de uma “relativa intercomunicação” entre hispano e luso-falantes, não por poucas vezes, induz ao surgimento de estereótipos e visões simplistas sobre a aprendizagem do espanhol. Entretanto, a expectativa de facilidade que o espanhol traz, em princípio, se torna rapidamente frustrada: da ideia de que não é necessário muito esforço para aprender essa língua, os estudantes passam à ideia de que é impossível delimitar os pontos de separação em relação ao português.

Como resultado natural desse contato e de uma enganosa sensação de competência espontânea, surge o “portunhol”. Mas, embora possamos aceitá-lo, em princípio (como resultado desse processo, ao que, em termos linguísticos, denominamos interlíngua³), é necessário saber que uma coisa é reconhecer sua existência; outra, muito diferente,

é levar os alunos a encararem o estudo do espanhol de forma a superá-lo e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades rudimentares de comunicação, via *portuñol* que, em geral, está longe de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. (CELADA; RODRIGUEZ, 2004, apud BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol, 2006).

Assim, os princípios teóricos da Linguística Contrastiva, Análise de Erros e Interlíngua (DURÃO, 2004) podem muito contribuir para a compreensão dos mecanismos e dificuldades na aprendizagem do espanhol por brasileiros.

Essa semelhança nos faz ainda, muitas vezes, desconsiderar o fato de que

não só as formas e os significados são diferentes, mas também as conotações que adquirem os enunciados nos diversos contextos. As duas línguas são parecidas, mas as culturas, diferentes. Portanto, diversas são também as convenções sociais que regem seus usos. (COSTA, 2005, p. 273).

Por esta razão é que, a cada dia, se dá mais ênfase, no processo de ensino-aprendizagem de espanhol/LE, à necessidade de considerar os conteúdos pragmáticos, discursivos e culturais. O conhecimento das estruturas gramaticais e de suas respectivas funções, na língua estrangeira, não são suficientes para estabelecer uma efetiva comunicação nessa língua, se configuradas de forma descontextualizada de sua realização linguística concreta, como também de seu entorno sócio-histórico-cultural.

Além desses aspectos, é necessário considerar, no contexto de ensino aprendizagem de espanhol, sua ampla diversidade linguístico-cultural. Uma reflexão a respeito da

³ “Competencia lingüístico-comunicativa que el aprendiz de LE manifiesta en su producción, marcada por la variabilidad en un trayecto con avances, regresiones, inestabilidades y posibles fosilizaciones hasta su etapa final” (CRUZ, 2004, p. 27).

variedade linguística nos conduz, de certa forma, à reflexão da ampla dimensão cultural presente nos países de língua espanhola; nos conduz, portanto, à compreensão de que os idiomas estão determinados pelos povos que os utilizam e pelas condições políticas, culturais e sociais em que estes vivem.

No contexto de valorização do multiculturalismo, é necessário ir mais além e admitir que o domínio de um outro idioma deve pressupor outros ideais. Nesse sentido, afirma Goettenauer (2005, p. 64): “apropriar-se de uma língua distinta da materna é apropriar-se de novas lentes para mirar o mundo, é adquirir habilidades que nos permitem transitar por várias culturas, é ser receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas”. Ainda afirma a mesma autora:

Na verdade, estudar um outro idioma é parte de um exercício que já deveríamos estar acostumados a fazer: admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminações, em suma, colocar-nos no lugar do outro. (GOETTENAUER, 2005, p. 64)

Com a proposta de supervisão dos alunos-professores (estagiários) no *Centro de Línguas da FCL de Assis-UNESP*, temos espaço para refletir sobre essas e outras questões ou especificidades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem de espanhol/LE, e, conseqüentemente, para investigar com maior rigor esse processo.

Com essa ação, cremos, também, auxiliar o processo de formação e emancipação desses sujeitos-agentes, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e capacidade crítico-reflexiva, requisitos do professor competente.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos a metodologia qualitativa, de caráter interpretativista, nos moldes explicitados por Lüdke e André (1986), quando afirmam que, nesse tipo de pesquisa, há ênfase no processo, preocupação em se retratar a perspectiva dos participantes, além de o ambiente natural ser a fonte direta dos dados.

Tais características enquadram-se aos nossos objetivos, uma vez que desenvolvemos uma pesquisa na universidade, no contexto de um *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores*, enfocando a formação inicial de professores de E/LE, e, como já afirmamos anteriormente, a produção de sua independência e o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva. Nessa linha de pesquisa, o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão deste último (TELLES, 2002). A metodologia qualitativa, portanto, além de permitir-nos observar todo movimento do processo pesquisado, caracteriza-se por esse caráter emancipador.

Trata-se do paradigma sócio-construtivista e interpretativista da pesquisa em educação. Tanto o pesquisador quanto o professor, em parceria, trabalham engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. (TELLES, 2002, p. 98)

Circunscritos ao paradigma da pesquisa qualitativa e com o objetivo de verificarmos as dificuldades que os alunos-professores apresentam no desdobramento de suas atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, seguimos os métodos da

pesquisa-ação, que prevê as seguintes etapas: identificação, planejamento, ação e resultados. Segundo Telles (2002, p. 104), esse tipo de pesquisa:

É frequentemente utilizado por um grupo de docentes ou um pesquisador trabalhando junto a esse grupo para tentar compreender, de forma sistemática e de ação planejada, a prática do cotidiano escolar, o efeito de uma determinada intervenção pedagógica, ou ainda buscar possíveis soluções para um determinado problema ou respostas de um grupo (de professores ou alunos, por exemplo) a uma determinada ação pedagógica dentro da sala de aula ou da escola. Os participantes da pesquisa têm participação ativa e determinante no movimento e direção das ações do estudo.

Acreditamos, assim, que essa modalidade de pesquisa, co-construída no processo de observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências trazidas pelos alunos-professores de suas atividades de docência, nas aulas do CLDP, pode auxiliá-los na conscientização de suas dificuldades, assim como na compreensão dos processos de reflexão entre teoria e prática e sua importância para a efetivação de contextos significativos de ensino-aprendizagem. Essa postura é essencial para uma formação mais sólida e propiciadora de autonomia, e, em decorrência, responsável por suas práticas futuras como profissionais críticos e reflexivos.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos entrevistas, questionários e atividades reflexivas, projetadas pelo próprio grupo participante. Yonemura (1982, apud TELLES, 1996, p.19) destaca a importância da criação de oportunidades nas quais os professores possam trazer seu conhecimento intuitivo à consciência para refletir criticamente sobre ele. A autora aponta para a conversa como uma técnica, para que os professores possam avaliar e refletir acerca de suas práticas, libertarem-se do isolamento profissional e revisarem o grau de congruência entre as teorias que adotam a respeito da atividade de ensino e suas práticas propriamente ditas (YONEMURA, 1982, p.241, apud TELLES, 1996, p.19). Sendo assim, realizamos conversas com os professores-iniciantes, em suas experiências de estágio, buscando levantar os pontos mais salientes de suas narrativas orais.

A cada quinze dias, durante as sessões de supervisão e consultoria dos professores-iniciantes que lecionam no CLDP, realizamos as conversas reflexivas acerca de seus relatos de experiência durante as aulas. Esses “relatos” são gravados em áudio e transcritos para posterior análise.

Análise dos dados: uma primeira avaliação

O que apresentamos a seguir constitui-se uma pequena amostragem da análise que iniciamos com o desenvolvimento deste projeto. Conforme salientamos anteriormente, este estudo objetivou, nessa primeira etapa: a) articular um espaço de reflexão acerca de questões referentes ao processo de ensino-aprendizagem de E/LE, e (b) identificar as principais dificuldades relacionadas a conteúdos linguísticos e aspectos metodológicos que alunos-professores apresentam no processo de desenvolvimento profissional como professores de E/LE. Para cada um dos aspectos abordados, exemplificamos com excertos de respostas aos questionários ou transcrição das gravações das reuniões.

Com base nos depoimentos dos alunos-professores, observamos que essa experiência constitui-se, em primeira instância, como forma de aprofundar o estudo e a proficiência

na língua espanhola, ao possibilitar aos alunos-professores, a conscientização sobre dificuldades linguísticas persistentes. A experiência de ensinar é vivenciada e possibilita-lhes uma maior reflexão sobre sua própria aprendizagem. Transcrevemos, a seguir, um dos relatos:

- (01) Nunca tinha dado aula de espanhol. Achei uma experiência excelente, pois descobri o encanto que a língua provoca nos alunos e a extrema relação afetiva que construímos ao longo do curso. *Apreendi muitas coisas com eles mesmos, pois muitas dúvidas suas se tornaram minhas o que me incentivou a pesquisar muito mais a língua.*

A atitude de pensar/repensar as experiências de aula, de aprender a refletir sobre a própria prática e ser capaz de avaliá-la é mais uma das contribuições evidentes e que perpassa o discurso dos participantes. Em muitos momentos, suas narrativas coincidiam e despertavam discussões em busca de alternativas conjuntas para as dificuldades encontradas, como podemos notar no fragmento abaixo:

- (02) A experiência como professora no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da UNESP Assis foi muito enriquecedora para mim. Não foi minha primeira experiência em sala de aula, mas foi a primeira vez que tive mais segurança, dispunha de ferramentas e de proficiência necessárias, porém a meu ver, a sala de aula é cheia de desafios. *As sessões de supervisão muito me auxiliaram para expor minhas dificuldades, minha didática, ser avaliado, poder me auto-avaliar depois.*

Como resultado dessas reflexões, alguns dos alunos-professores envolvidos despertaram seu interesse para o desenvolvimento de pesquisa nessa área. Muitos deles, inclusive, estão redigindo seus primeiros projetos de iniciação científica. Além disso, o espaço para compartilhar ideias, experiências e dificuldades, não apenas com o professor orientador, mas com os demais colegas, também é descrito como uma estratégia que muito contribuiu para o desenvolvimento das atividades e consolidação do grupo. Os integrantes trocaram materiais, sugeriram atividades entre si, opinaram, confrontaram as experiências, tal como observamos nos relatos seguintes:

- (03) Para mim esta experiência foi enriquecedora, pois lecionando, participando de reuniões com professores e tendo nessas um apoio teórico tive um crescimento com relação a como se comportar numa sala de aula, sugestões de atividades para não apresentar aulas cansativas, assim como sugestões de materiais didáticos. *Além disso, a troca de experiências por parte dos alunos foi um momento em que sentia que minhas dificuldades não eram só minhas, mas de todos.*
- (04) Avalio este projeto como uma oportunidade para os alunos realizarem seu estágio de regência, mas também como um *local de crescimento, de aprendizado, onde não apenas se ensina conteúdos aos alunos, porém se aprende com as práticas e com as reuniões realizadas.*

Os dados descritos, até então, enquadram-se ao objetivo de criar, por meio da pesquisa-ação, um ambiente de reflexão, no qual é possível observar, coletar, analisar, compartilhar e discutir as experiências trazidas pelos alunos-professores de suas atividades de docência, nas aulas do CLDP. Esse espaço tem proporcionado aos participantes a compreensão da necessidade de se refletir sobre a prática para a efetivação de contextos significativos de ensino-aprendizagem.

Como observamos, esse percurso, fundamentalmente, gerou a reflexão sobre suas práticas, e, em decorrência, foi possível identificar, já neste início, várias dificuldades. Muitas delas foram apontadas, fato que demonstra e reforça a necessidade de se desenvolver projetos desta natureza, que promovem o acompanhamento e a orientação aos alunos

(professores-iniciantes), no processo de pesquisar o seu fazer e de redimensionar o seu modo de aprender. Tais dificuldades circunscrevem-se não apenas às questões didático-metodológicas, mas também às questões linguísticas. Relacionamos a seguir aquelas que se destacaram, nesta primeira etapa de análise dos dados.

Por seus objetivos e natureza, nos cursos oferecidos pelo CLDP, preconizamos o ensino de espanhol para a comunicação. Embora tenha sido essa a orientação e objeto de aprofundamento e discussão em muitos encontros, criar mecanismos para utilizar a abordagem comunicativa, efetivamente, parece ser uma das dificuldades mais constantes, conforme podemos observar no trecho a seguir:

- (05) *Ahh, bom eu acho que a maior dificuldade é fazer os alunos falarem né. Não, eles falam, eles assim... mas assim... tem que ficar... se deixar, só eu fico falando na sala sabe e eu também eu me empolgo às vezes também e vou lembrando das coisas, ah eu acho legal falar isso, que na Argentina tinha isso e fazer contraste com o Brasil né, igual eu lembrei que não tem meia pra estudante, lá não tem esse negócio ai eu lembrei e falei, mas assim a maior dificuldade é fazer os alunos falarem.*

Essa dificuldade, no entanto, apresenta-se, por vezes, vinculada a um empenho por desprender-se dos modelos tradicionais e a tentativas de romper com o modelo tradicional, como descrito no seguinte relato:

- (06) *... encontrei dificuldades no modo de ensinar, pois não queria cair no método tradicional, desejava trazer atividades diferenciadas, um método de exposição que despertasse o interesse do aluno. Quanto a esse desejo tive dificuldades, pois não sabia muito bem como elaborar as atividades, o que fazer. Deste modo, pelo uso de músicas e vídeo ser muito atrativo para os discentes, sempre procurava canções onde pudesse trabalhar certo tempo verbal, ampliar o vocabulário, praticar a compreensão oral.*

Pelo fato de, em alguns casos, persistir a sistematização gramatical, foi possível identificar também algumas dificuldades em relação a certos temas de especial complexidade. Dentre eles, destacam-se os tempos verbais - confusão entre usos do pretérito indefinido e perfecto compuesto, uso de artigos, artigo neutro, pronomes pessoais, verbos que expressam gostos e preferências etc. Nos fragmentos a seguir, encontramos alguns exemplos:

- (07) *Passei as diferenças nos usos do Pretérito Indefinido e Pretérito Compuesto. Bom, o que aconteceu foi que eu disse que o tempo composto é utilizado quando há uma marcação, especificação de tempo, “Ayer, mañana, etc.”, mas uma aluna levou uma questão e eu não soube responder. Ela perguntou porque nas biografias dos autores está escrito “nació el veinte de abril”.*
- (08) *É dos artigos, eles não estavam entendendo. Existe la silla e las sillas então você não pode falar “la a” porque é tônica, enfim todas essas regrinhas, mas você pode falar “las aves” porque ta no plural ai quando vai mexer com “lo” gente é a coisa mais complicada eu até avisei a professora, eu tava na introdução dessa parte.*
- (09) *... e esta semana eu comecei com o verbo e eu dei bastante exercício de verbo, presente do indicativo e até ai tava correndo tudo bem até que eu introduzi as irregularidades, até a ditongação comecei até ontem à noite, foi tudo bem. Daí no nosso livro tem a tabela do verbo gustar e eu comecei fazer os exercícios tal e pra mim até onde eu entendo, consigo fazer e usar os exercícios eu entendo de um jeito, daí eles me colocaram uma questão num exercício do livro mesmo, que se o verbo tem que concordar com sujeito, com quem tá recebendo a ação porque não concordava no livro e na hora eu não consegui explicar...*

Tais dificuldades demonstram a existência de algumas lacunas na formação linguística e no domínio do idioma. Nesse aspecto, a contribuição deste projeto tem sido

bastante efetiva, não apenas aos alunos-professores, ao promover a conscientização sobre a necessidade de aprofundar tais conhecimentos linguísticos, de maneira a superar tais dificuldades, como também a nós, professores formadores, pois podemos, também, estar falhando nesse processo.

Outro fato que nos chamou especial atenção foi a dificuldade em relação ao tratamento da diversidade linguística como um aspecto integrante ao processo de ensino de E/LE, o que, em certa medida, revela, ainda, a persistência de uma visão deficiente e preconceituosa, como também a falta de informação consistente sobre a própria concepção de língua como organismo vivo, dinâmico, múltiplo e variável. No fragmento abaixo, observamos o receio quanto à utilização da variante argentina (uso do voseo, pronúncia com yeísmo, seseo) por parte de um dos alunos que teve experiência de intercâmbio com esse país e que, portanto, assimilou tal variante.

- (10) Eu tenho que me controlar, porque eu acabo conjugando o verbo com vos, *eu falei gente desculpa a conjugação do verbo, aí eu pedi desculpa no começo assim né*, mas depois eu acabei voltando, sempre que eu conjugava eu acabava usando as duas formas, o que eu achava legal também, porque eles viam que existia mais uma forma de conjugar o verbo.”[...] *outra coisa que eu tenho ficado um pouco assim era com a minha pronúncia...* querendo ou não eu acabei pegando um pouco a forma como os argentinos pronunciam.

Diante de tal dificuldade, as discussões e orientações no CLDP possibilitaram rever e, ao mesmo tempo, reforçar a necessidade de considerar, no contexto de aprendizagem do espanhol/LE, sua ampla variedade linguístico-cultural. Essa atitude, como já mencionamos anteriormente, é fundamental para garantir maior coerência em relação aos objetivos de aprendizagem dessa língua estrangeira: “adquirir habilidades que nos permitem transitar por várias culturas, ser receptivo às diversidades, inclusive as linguísticas” (GOETTENAUER, 2005, p. 64).

Considerações finais

Como já ressaltamos, apresentamos aqui uma breve análise sobre as primeiras experiências de docência em espanhol/língua estrangeira de alunos em processo de formação em um curso de Letras. Trata-se de um estudo preliminar que integra uma investigação que se estenderá por mais dois anos, cujas reflexões se aprofundarão conforme mais dados forem coletados, sistematizados e analisados.

Em continuidade, tencionamos dar prosseguimento a tais atividades e, a partir dos dados coletados no desenvolvimento desse projeto, avançar no sentido de observar não apenas as dificuldades, mas também as estratégias que são utilizadas para superá-las, além de propor alguns encaminhamentos.

Além disso, esta investigação pode contribuir no sentido de nos indicar, de forma mais sistemática, que passos devem ser tomados em direção ao aprimoramento da formação de professores de espanhol.

Até então, de acordo com os relatos dos alunos-professores, a participação no projeto proposto pelo CLDP tem cumprido com seu papel de formar um amplo espaço acadêmico de desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras, uma vez que as atividades complementam a qualidade da formação acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.). *Formação de professores de espanhol: os (des)caminhos entre a teoria, a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: PRPq/UFMG, 2008.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- COSTA, E. G. M. Formas pronominais de tratamento: uma abordagem sócio-cultural. In: SIMPOSIO JOSÉ CARLOS LISBOA DE DIDÁCTICA, II, 2005, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2005. p. 273-287.
- CRUZ, M. de L. O. B. *Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español*. Málaga: ASELE (colección monografías no.6), 2004.
- DURÃO, A. B. de A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. Londrina: Eduel, 2004.
- GOETTENAUER, E. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente e futuro*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 61-70
- KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. Español para brasileños. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, Brasília, v. IX, p. 11-19, 1999.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 1986.
- PARAQUETT, M. O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (ELE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, Rio de Janeiro, n. 38, p. 123-137, 2009.
- TELLES, J.A. *Being a language teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto.
- _____. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

A indeterminação da linguagem e o conceito de atividade no ensino de língua materna

(L'indétermination du langage et le concept d'activité dans l'enseignement des langues maternelles)

Letícia Marcondes Rezende¹

¹Faculdade de Ciências e Letras - Universidade Estadual Paulista (UNESP)

lm.rezende@terra.com.br

Résumé: La théorie des opérations prédicatives et énonciatives de A. Culioli ne porte pas en elle une conception prête à l'emploi de l'enseignement des langues. Ce texte se propose de faire le pont entre cette théorie et les questions d'enseignement. Il construit surtout une réflexion sur les concepts d'activité ou de pratique au sein de l'enseignement des langues maternelles en se basant sur l'activité épilinguistique. Nous souhaitons, en outre, mettre en débat la division qui existe dans l'enseignement des langues entre activité physique et activité mentale.

Mots-clés: épilinguistique; pratique; ambiguïté; paraphrase; variation.

Resumo: A Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de A. Culioli não traz pronta uma concepção de ensino de língua. Este texto faz a mediação entre essa teoria e questões de ensino. Constrói, sobretudo, uma reflexão sobre os conceitos de atividade ou prática no ensino de língua materna e tem como suporte a atividade epilinguística. Questiona também a divisão que existe no ensino de língua entre atividade física e atividade mental.

Palavras-chave: epilinguístico; prática; ambiguidade; paráfrase; variação.

A indeterminação da linguagem

Não podemos falar em ensino de línguas sem pensar em concepções de linguagem, de línguas e de educação. É nessa direção que a minha fala se inicia.

Poderíamos, explicando um pouco melhor o título, dizer que a tese que defende a linguagem como indeterminada e, conseqüentemente, as línguas, traz simultaneamente uma concepção de linguagem como trabalho ou atividade e insere o sujeito falante, ouvinte, leitor, escrevente/escritor/autor, professor, aluno no centro do processo de atribuição de significados aos textos orais e escritos das línguas. Em outras palavras: arranjos léxico-gramaticais das línguas apontam apenas para uma grosseira direção de sentido e cabe aos sujeitos, por meio de um trabalho ou atividade, determiná-los, atribuir-lhes significados.

Desse modo, quando dizemos que as expressões linguísticas não transmitem significado, quer dizer que a língua não é um código, que quando falamos e escrevemos não passamos mensagem uns aos outros e que os seres humanos não se comunicam, dizemos simultaneamente que a linguagem é uma atividade significante.

Esse trabalho garante a inserção do sujeito no âmago dos processos de construção em língua e também a sua liberdade; os interlocutores são simultaneamente emissores e receptores. Há uma assimetria entre eles e o material físico, gráfico ou sonoro, não transmite nenhuma mensagem. Cabe aos interlocutores investir os textos de significados, seja na

leitura, na escrita, na fala ou na escuta. Há uma ambiguidade constitutiva da linguagem e um trabalho de elaboração de enunciados em famílias parafrásticas submetidas a constantes processos de desambiguação.

Poderíamos colocar a diversidade linguística (seja intralingua, seja interlínguas, se é que esses contornos existem) como um agravamento de um estado original presente no interior de cada sujeito (relação intrassujeito). Essa opacidade é também transferida para as relações intersujeitos.

Essa indeterminação original do homem e, conseqüentemente, essa indeterminação da linguagem e das línguas o impulsionam para a ação, para o movimento, para o diferente, para o outro (animado ou inanimado) na busca de definição 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, que sustenta a construção da identidade do sujeito e conclama ao diálogo entre a psicologia e a sociologia ou entre unidade e diversidade. Podemos dizer que a atividade epilinguística é sinônimo de linguagem e definir essa última como uma atividade, um trabalho de representação, referenciação e equilibração.

Ensino de língua e variação

A grande questão pedagógica (que nos remete ao diálogo entre sociologia e psicologia) 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.

A tese da indeterminação da linguagem propõe ainda a existência de uma variação radical de experiências e de expressões linguísticas correspondentes.

A variação radical de experiência e de expressão verbal (oral ou escrita) impede que façamos qualquer tipo de contorno (língua, sistema, estrutura, subsistemas). Existe o ato de interlocução básico. As diferenças intralinguas e interlínguas seriam um agravamento da situação de interação verbal inicial e básica intrassujeito ou intersujeitos. A diferença é sempre de natureza experiencial e não cognitiva, embora o formal (cognitivo) e o empírico (experiencial) estejam articulados. A linguagem, definida como equilibração entre representações mais individuais (internas) e mais socializadas (externas), acontece para as relações: interlínguas, intralingua, interindivíduos e intraindivíduo. Poderíamos dizer que a linguagem é um processo de tradução intersujeitos e intrassujeito.

A fronteira, nessa reflexão, não é a passagem de uma língua para outra ou de uma variável de língua para outra, mas seria o espaço no qual acontece a transformação e onde acontece a passagem de um nível para o outro de organização do conhecimento. É quando um conjunto estruturado e funcionalmente ativo de valores, crenças, verdades se desestrutura e não é mais funcional. É a fronteira que fornece as condições de passagem para um nível superior de organização do conhecimento.

O aprendizado de uma língua estrangeira ou de uma nova variável de língua (materna, por exemplo) não vai ficar isolado. Interfere no estágio anterior de organização, no domínio da língua materna (no caso da língua estrangeira) ou no domínio da variável anterior (no caso da língua materna) e ambos vão organizar um nível superior de compreensão de organização nocional e de habilidades expressivas para as duas línguas ou para as duas variáveis de língua. É como se a totalidade ou o potencial que a linguagem é fossem sendo cada vez mais ampliados. Na passagem de uma língua para outra ou de uma variável para outra, ficamos em um vazio onde a linguagem, com suas operações cognitivas, é o palco de atuação necessário. Essa forma das formas emerge e mostra que as línguas se complementam.

Se há uma variação radical, quais seriam então as invariantes ou a invariância, pensando em invariantes dinâmicas que sustentam essa variação radical? A invariância nos estudos de línguas e também no ensino de línguas aparece sempre idealizada em sistemas ou subsistemas. E aqui propomos um aparente paradoxo, que é o de fazer coincidir a invariância e a experiência singular do falante ou do aprendiz.

Ambiguidade constitutiva e atividade parafrástica

Nesse ponto do texto, há a necessidade de alguns esclarecimentos. Tomemos um pequeno texto escrito, um poema, por exemplo. Ele possui uma forma (a sua forma visível, quer dizer, os seus arranjos léxico-gramaticais) e possui um conteúdo, que é a sua interpretação feita por sujeitos. O par “forma e conteúdo”, na maioria das vezes, é entendido desse modo, porque fazemos sempre interpretação de textos sem nos preocuparmos com a forma do processo interpretativo. Ou, então, há outros conceitos de forma nos estudos linguísticos (*langue*, competência, etc.) mas que não consideram o processo interpretativo. Quando nos preocupamos com a forma desse processo, descobrimos que há um outro par de forma e conteúdo. Enquanto o conceito mais conhecido de forma é o arranjo léxico-gramatical de uma língua específica, o conceito mais profundo de forma é a própria linguagem ou processos abstratos que permitem a organização da experiência ou do empírico de um certo modo. A experiência singular que se quer expressar seria o conteúdo também em um sentido mais profundo.

A compreensão do conceito de linguagem, como uma forma de construção de experiências, que antecede a própria expressão da forma e do conteúdo em uma língua dada, é muito importante para o ensino, porque permite dar visibilidade (se conseguirmos criar protocolos de visibilidade para isso) ao esforço, ao trabalho, à atividade que cada aprendiz está fazendo para construir a sua experiência singular e que pode inclusive resultar no vazio interpretativo por falta de correspondência entre as experiências envolvidas (por exemplo, experiências de vida e de leitura, do professor e do aluno ou dos alunos entre si). Isso é importante, porque é no momento do vazio e do silêncio que está presente, de forma intensa, a atividade epilinguística: procura de expressão correspondente para a experiência em foco ou de experiência correspondente para a expressão em foco.

Defender que o estudo das línguas deva ser feito em articulação com a linguagem é dar ênfase a um trabalho interno de montagem e desmontagem de arranjos, significados ou valores. Esse trabalho de linguagem é sustentado por dois mecanismos básicos: a parafrase e a desambiguação. Esses dois últimos termos precisam ser entendidos de um modo um pouco diferente do que normalmente os entendemos.

Classicamente, a paráfrase é falar ou escrever a mesma coisa de outro modo. Na concepção aqui defendida, quando fazemos mudanças sutis de expressão (e são elas que interessam para o estudo das línguas, pois significados distantes não têm o menor interesse), falamos ou escrevemos necessariamente outra coisa. Não existem um pensamento e uma experiência de vida únicos que sustentam as expressões linguísticas diversificadas e que possam ser transpostos de uma variável para outra sem alteração no estatuto psicossociológico dos interlocutores. A reflexão que sustenta este texto não traz o sujeito psicossociológico acoplado a um núcleo neutro e invariável, mas as variações experiencial e linguística são colocadas de modo radical: só há variação. Desse modo, a sutileza de expressão vai nos oferecer não o significado estável mas o construído psicossociologicamente, quer dizer, o construído em uma interação verbal específica.

O exemplo de “A história do menino que pedia para ir ao banheiro” (ILARI; BASSO, 2007, p. 232-233) pode ser visto como uma situação emblemática do que estamos querendo defender. A ambiguidade também é vista de um modo um pouco diferente do modo clássico de estudá-la. Normalmente, quando falamos em ambiguidade, estamos descrevendo línguas de um modo não articulado com a linguagem, e classificamos, nos diferentes níveis de língua, esse fenômeno linguístico. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma ambiguidade constitutiva, quer dizer, todos os enunciados de uma língua são ambíguos; em consequência, a linguagem é um trabalho de equilíbrio.

A atividade epilinguística ganha toda a sua importância exatamente quando colocamos essas variações radicais de experiência e de expressão ou, ainda, quando defendemos uma indeterminação fundamental da linguagem. Só então, também, o sujeito psicossociológico ganha o seu espaço. Quando defendemos a existência dessa atividade, temos de tirar disso várias consequências: o sujeito é estrangeiro para si próprio, há nele uma cisão original e é essa espessura dialógica que o caracteriza como ser humano; as diferenças entre as línguas (interlínguas) e as variáveis intralínguas (psicológicas e sociológicas) são apenas um agravamento dessa situação original e fundamental.

Essa cisão é o céu e o inferno. É o céu porque, senão, o sujeito seria monolítico, uma pedra, um bloco. É o inferno porque ele precisa constantemente se equilibrar, se encontrar, se construir face a si mesmo como outro, e face ao outro, como o outro mesmo; não é o processo de comunicação que sustenta essa visão de linguagem, mas os mecanismos biológicos de equilíbrio presentes em todos os seres vivos, e a linguagem é no homem tal mecanismo.

Voltando ao exemplo acima, todos devem concordar que do ponto de vista psicossociológico, que é o que nos interessa no ensino, “mijar” e “fazer xixi” não são expressões sinônimas. Mas como dizer que as variáveis de línguas podem então coexistir em um mesmo indivíduo? Ou que qualquer variável de língua oferece sempre todos os recursos necessários para o sujeito se expressar? Parece que, subjacente a essas afirmações, comuns na literatura sobre ensino de línguas, ainda está a noção de sistema ou de subsistemas, e

aí é claro que qualquer sistema tem um potencial gerador. Mas penso que a reflexão sobre o ensino precisaria amadurecer essas afirmações.

O que é atividade de linguagem? Ou o que é a prática em ensino de língua?

O que tentamos organizar até agora, em nossa fala, podemos dizer que é a linguagem, mas é também atividade epilinguística, mas são também os processos de modulação feitos pelos sujeitos por meio de enunciados em famílias parafrásticas e processos de desambiguação automática. Esses processos de modulação têm como objetivo a adequação às situações singulares de interação psicossociológica. Esses conceitos, porque invisíveis, precisam ser teorizados.

Sabemos da importância das atividades práticas para o ensino de línguas cujo objetivo é ensinar a produção de textos nas suas diversas modalidades e inserir, com gradativa complexidade, o aprendiz nos contextos psicossociológicos nos quais vive. A gramática a ser ensinada será tanto melhor quanto mais ela contribuir para esse grande objetivo. Adequar-se a um cenário psicossociológico específico com a sua produção textual é saber modular. Para efetuar tal modulação, é necessário sempre manter um eixo e fazer variar uma parte mínima da expressão.

A atividade epilinguística (essa modelização interna) permite operar sobre representações, comparar e avaliar diferenças e semelhanças, fazer analogias, extrair ou incluir propriedades, levantar hipóteses, ordenar, contrastar, reformular e reorganizar os dados. Essas operações são operações formais e cognitivas de base. Esse processo permite aos indivíduos, mas também às línguas, a sua trajetória evolutiva

O material usado para preencher essas operações é o empírico, quer dizer as experiências singulares de cada um. O resultado desse trabalho pode não coincidir de um sujeito para o outro, por exemplo, do professor para os alunos ou dos alunos entre si. As avaliações escolares que são feitas na maioria das vezes colam o empírico e o formal e acabam avaliando experiências construídas. Se valorizamos os processos construtivos que organizam as experiências singulares e colocamos a atividade do sujeito no centro desse processo, podemos avaliar o resultado e rotular de acerto ou erro?

Não há positivo se não houver o negativo, não há o certo sem o errado. É porque um lado existe que o outro pode ser pensado, e é por meio da relação que ambos são definidos. Nunca somos nem uma coisa nem outra; estamos sempre “entre” ou estamos “quase”. Trata-se de valorizar o estado de indiferença anterior ao verdadeiro e ao falso, ao positivo e negativo.

Tomando os textos mais recentes que publicamos (REZENDE, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c), há vários exemplos desses valores em equilíbrio, seja no domínio lexical, seja no gramatical e, evidentemente, um na dependência do outro.

Como podemos notar, o centro de nossa argumentação está na noção de trabalho ou atividade que pode ser visível e invisível. As noções de “trabalho” ou “atividade”, “diálogo” e “criatividade” são três noções importantes para o espaço pedagógico e são centrais também nessa discussão, embora essas noções estejam aqui matizadas pelas dimensões daquilo que é visível, a atividade corporal do sujeito e sua relação com os objetos do mundo exterior, e a atividade da mente em relação às representações mentais.

É exatamente na abertura que se pode fazer no processo de ensino dos conteúdos mostrando as possibilidades construtivas (um anterior de construção indeterminado ou não condicionado culturalmente) que se encontra toda a riqueza do ensino que vise a processos de formação e não apenas à transmissão de informações. Esses pontos de inadequação, anteriores ao momento no qual se cristalizará a escolha, esse potencial de possibilidades aberto pelo processo construtivo contêm a negação e a contradição, mas também toda a possibilidade criadora.

Como podemos notar, o centro de nossa argumentação está focado na noção de trabalho ou atividade, que pode ser visível e invisível.

Na antiga Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado de São Paulo (1993 p.19), podemos encontrar a seguinte nota sobre o conceito de trabalho:

Como podem ver, o conceito de trabalho (e aqui, particularmente, a concepção de linguagem como trabalho e extensão simbólica da ação do homem sobre os outros e sobre o mundo) supera a concepção tradicional de língua, de literatura e de saber. Se conseguirmos que ele esteja no centro de nossas preocupações pedagógicas, como prática de um sujeito em ação transformadora, estaremos conseguindo formar, em nossos alunos, uma capacidade linguística plural, pela qual poderão inclusive, de quebra, dominar as regras gramaticais, os artifícios da retórica e da argumentação, os rótulos fornecidos pela história literária. Isso, sem a metade dos nossos bloqueios de expressão verbal.

Em oposição à noção de trabalho visível, mecânica, concreta, feita sobre objetos e apresentando resultados mensuráveis, há a noção de trabalho invisível, que não exerce sobre as coisas mas sobre representações. Carlos Franchi (2006, p.41) diz sobre o pensamento e a linguagem: “No fundo não se distinguem de uma ação exterior, embora, quando esta falta, a intuição se debilite. A ação exterior do indivíduo fica como pano de fundo dessa ação do pensamento e da linguagem em que muito pouco é pré-formação, parte é recepção, e quase tudo é formação e transformação”.

Há muito tempo, na escola primária, havia uns caderninhos de caligrafia que a professora tirava de um armário de madeira e entregava aos alunos. Na capa estava escrito “Atividades de linguagem”. Poderíamos perguntar: se linguagem é uma atividade invisível e um conceito teórico que até hoje os estudiosos não sabem muito bem o que seja e apenas a reconstruem teoricamente e levantam hipóteses sobre a sua natureza e sobre o seu funcionamento, por que chamar essa atividade linguística, expressiva, corporal, motora, de atividade de linguagem, confundindo com uma atividade linguagística que a antecede ou a segue? Essa confusão ainda é contemporânea. Está presente em quase todo material de ensino. A Proposta Curricular que citamos (1988-2008) talvez seja uma rara exceção: subdivide as antigas séries de ensino de primeira a oitava e introduz para cada série um item chamado operação e reflexão sobre a linguagem. Pelo conjunto do texto que constitui essa proposta citada, percebemos que os autores não confundem porque não conhecem a distinção (porque ela é mencionada em outros lugares do texto como citamos) mas, conscientemente, e, em razão da história do ensino de línguas, têm a mesma atitude de quem fez o caderninho de caligrafia, fazendo de conta que é uma única atividade.

Poderíamos perguntar: São duas atividades? e responder: são. Mas poderíamos responder também que não são duas atividades mas uma única. Línguas e linguagem estão altamente imbricadas mas, como estudiosos, não podemos confundi-las. Para

estabelecer articulações entre os dois domínios precisamos antes distingui-los. Essa diferenciação e posterior identificação é muito mais frutífera do que a confusão normalmente feita entre língua e linguagem nas questões relativas ao ensino de línguas. No material disponível ao ensino de línguas, raramente percebemos a consciência desses dois níveis como existe na Proposta Curricular mencionada. A articulação entre o formal e o empírico da teoria linguística que tomamos como base para este texto (a Teoria das operações predicativas e enunciativas de A. Culioli) nos ajuda a fazer essa distinção e essa articulação.

Conclusão

Fizemos nesta fala uma mediação entre uma teoria linguística e o ensino de línguas. Há muita coisa para ser feita para quem fizer uma opção semelhante e, sobretudo, há a necessidade de resistir às tentativas de colocar a formação do professor de línguas em uma via de ativismo quantitativo de horas de estágio e de atividades mecânicas, classificatórias, que contam sobretudo com a memorização, e insistir na formação qualitativa e teórica e, sobretudo, articular ensino e pesquisa. Penso também que essa separação e posterior articulação entre o formal e o empírico permite pensar os processos formativos, a criação da motivação e do interesse, a criatividade, a curiosidade intelectual, a perspicácia e também o fracasso, pois este último, na maioria das vezes, é uma não coincidência de expectativas quanto à organização do empírico (da experiência) e não implica avaliações da quantidade e qualidade do esforço ou trabalho cognitivo realizado.

Também podemos afirmar que há desenvolvimento e amadurecimento linguístico sem que esse trabalho cognitivo seja explicitado e assumido mas essa conquista, quando existe, é feita por fatores extraescolares. Em outras palavras, a consciência do que é o trabalho mental realizado junto com o material empírico abre um caminho para a análise do que é o fracasso escolar.

O problema central das ciências cognitivas, que é responder o que é a cognição, passa pela resposta também do que é a linguagem. Esse conceito é fundamental também para o amadurecimento de questões relativas ao ensino de línguas. O ensino nunca é colocado em uma tal profundidade porque, na maioria das vezes, essa atividade está aprisionada a espaços institucionais e regidas por um aparato burocrático de controle e de poder e separado da pesquisa.

A noção de variação presente no ensino precisa se fragmentar ainda mais. Para além do diálogo entre os subsistemas mais visíveis no ensino da língua materna e do diálogo entre os sistemas para o ensino das línguas estrangeiras, haverá a preocupação fundamental com o diálogo intrassujeito e intersujeitos. Só assim o ensino encontrará a sua unidade de trabalho (o movimento entre a diversidade e a unidade). As condições de introspecção e abstração, que são fundamentais para escrever, ler, falar, escutar, se posicionar, não estão separadas da totalidade do ser, que é simultânea às suas condições contextuais e singulares.

Quando refletimos sobre a linguagem, precisamos propor uma dimensão teórica, invisível, hipotética. Mas, para experimentar, vivenciar essa dimensão, precisamos necessariamente da prática dos sujeitos com ela.

Aquilo que é invisível e que contribui negativamente para a avaliação das ciências humanas, para a não obtenção de recursos, de honras, de méritos e de privilégios mostra o seu lado positivo: é fugidio, e a sua racionalização ou teorização é muito difícil e não se faz visível para mudanças ou olhares superficiais. Essa é a vitória da invisibilidade ou, quem sabe, de uma visibilidade possível em algum futuro próximo.

Espero ter conseguido falar um pouco sobre a atividade de linguagem e ensino de línguas passando pela tese da indeterminação da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. In: POSSENTI, Sírio. (Org.). *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006. p. 34-101.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. *O português da gente*. São Paulo: Contexto, 2007.

REZENDE, L. M. Nominalisation et discours. In: CONGRÈS INTERNATIONAL DE LINGUISTIQUE ET DE PHILOLOGIE, 25, 2007, Innsbruck. *Actes...* Berlin: Walter De Gruyter GmbH & Co. KG., 2010a. Tome V. p. 181-188.

_____. La construction de la représentation comme un projet: une étude sur la nominalisation. In: COLLOQUE INTERNATIONAL: LE TEXTE: MODELES, METHODES, PERSPECTIVES, Cluj-Napoca, 2008. *Directions actuelles en linguistique du texte: actes*. Cluj-Napoca: Casa Cartii de Stiinta, 2010b. p. 97-107.

_____. Nominalização e transitividade. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 39, n. 2, p.300-310, 2010c. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/EL_v39_n1_Integra.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. A superação da contradição na produção textual. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 135-144, 2009a. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_11.pdf>. Acesso em: 04 out. 2010.

_____. Articulação léxico-gramatical: um estudo sobre a nominalização. In: REZENDE, Leticia Marcondes; DIAS-DA-SILVA, Bento Carlos; BERTUCCI, Juliana B. (Orgs.). *Léxico e gramática: dos sentidos à construção da significação*. São Paulo Cultura Acadêmica, 2009b. p. 307-322. (Trilhas linguísticas, 16).

_____. Nominalização: o diálogo entre os níveis de análise linguística. *Gragoatá*, Niterói, n. 25, p. 51-62, 2009c.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º grau*. São Paulo: SE/CENP, 1993.

Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomáticamente adequados

(Enseignement de portugais langue étrangère et grammaire communicative: des énoncés grammaticalement corrects aux énoncés idiomatiquement appropriés)

Liliane Santos¹

¹Université Charles-de-Gaulle – Lille 3 (France) – UMR 8163 “Savoirs, Textes, Langage” (CNRS)

liliane.santos@univ-lille3.fr

Résumé: Bien que dans les dernières décennies les manuels de portugais langue étrangère aient fourni un effort notable dans la prise en compte des résultats de la recherche en linguistique – surtout en ce qui concerne l’authenticité des textes et l’idiomaticité des exemples –, le traitement qu’ils donnent à la grammaire laisse encore beaucoup à désirer, dans la mesure où la description grammaticale traditionnelle du portugais langue maternelle (PLM) reste la base de l’enseignement du portugais langue étrangère. Partant du principe selon lequel “apprendre une langue, c’est apprendre à communiquer” (WILKINS, 1974), nous présenterons une discussion autour des différents éléments théorico-méthodologiques à prendre en compte pour l’élaboration d’une grammaire du portugais langue étrangère (PLE) en accord avec les principes de la grammaire communicative, présentant également le travail du groupe *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*.

Mots-clés: portugais langue étrangère; enseignement-apprentissage; grammaire communicative.

Resumo: Embora, nas últimas décadas, os livros didáticos de português para estrangeiros tenham mostrado um notável esforço na tomada em consideração dos resultados da pesquisa linguística – principalmente no que diz respeito à autenticidade dos textos e à idiomática dos exemplos utilizados –, o tratamento que dão à gramática ainda deixa muito a desejar, na medida em que a descrição gramatical tradicional do português língua materna (PLM) continua a ser a base do ensino do português língua estrangeira. Partindo do princípio de que “aprender uma língua é aprender a comunicar” (WILKINS, 1974), apresentaremos, neste trabalho, uma discussão em torno de diferentes elementos teórico-metodológicos a levar em conta na elaboração de uma gramática do Português língua estrangeira (PLE), de acordo com os princípios da gramática comunicativa, apresentando igualmente o trabalho do grupo *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*.

Palavras-chave: português para estrangeiros; ensino-aprendizagem; gramática comunicativa.

Introdução

Nascido no bojo do projeto *A Língua Portuguesa no Mundo*,¹ o projeto *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa* (GCLP) reúne cinco professores e pesquisadores de três continentes com o objetivo, como o seu nome indica, de elaborar uma gramática

¹ Projeto temático reunindo professores e pesquisadores de universidades de diferentes países, com o objetivo de produzir obras de referência sobre a língua portuguesa, criado a partir do I SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa), realizado entre 1º e 5 de setembro de 2008, organizado pelas Universidades de São Paulo e Cruzeiro do Sul (Brasil) e de Évora (Portugal).

comunicativa do português.² Neste trabalho, apresentaremos esse projeto, principalmente no que diz respeito às suas bases teóricas e metodológicas.

Como indicado em trabalho anterior (SANTOS, 2008), a ideia de elaborar uma gramática comunicativa do português partiu da nossa constatação comum, enquanto professores de Português Língua Não-Materna (ou Português para Falantes de Outras Línguas: língua segunda ou estrangeira), em Portugal, no Brasil, ou em outros países, de que muitas vezes os livros didáticos de [...] [Português para Estrangeiros] ensinam muito mais a “evitar os desvios da norma mais frequentes do que a construir enunciados” (SUSO LOPEZ, 2004, p. 224³). Do nosso ponto de vista, a abordagem comunicativa da gramática é a que permite atingir esse objetivo que consiste em permitir que os alunos aprendam não somente a construir frases gramaticalmente corretas mas, especialmente, enunciados idiomáticamente adequados (cf. HÉDIARD, 1989).

Para situar o conceito de gramática comunicativa (GC) no interior da problemática mais ampla do ensino/aprendizagem de línguas (E/A-L), começaremos por uma discussão a respeito das diferentes concepções de língua atualmente em voga e que são importantes para a sua definição. Esse primeiro ponto permitirá introduzir uma discussão a respeito do conceito de gramática e as suas diferentes acepções – mais uma vez, com foco nos elementos recentes e essenciais para um tal projeto. É só então que introduziremos o conceito de GC, articulando-o em torno da noção de *competência comunicativa*. Em seguida, apresentaremos uma argumentação em favor da elaboração de uma gramática comunicativa do português e, nas nossas considerações finais, destacaremos alguns dos pontos que são objeto de discussão entre os participantes do projeto, assim como o trabalho efetuado até o momento.

Concepção de língua

A fim de situar o conceito de **gramática comunicativa** no bojo da problemática mais abrangente do ensino/aprendizagem de línguas, parece-nos importante discutir Os conceitos teóricos nos quais se baseiam as atuais concepções de língua⁴ têm a sua origem em diferentes disciplinas linguísticas que encontraram um grande desenvolvimento nas últimas décadas: a sociolinguística, a psicolinguística, a pragmática, a teoria da enunciação. Essas disciplinas permitiram a tomada de consciência, nos estudos sobre a língua, da importância da *significação* – e, corolariamente, do fato de que esta é inseparável do seu *contexto de produção* e das relações que os interlocutores entretêm não somente entre si, mas também com a própria língua.

² Profa. Dra. Liliane Santos (Coordenadora), da Université de Lille 3 (França), Prof. Dr. Ruben Rodrigues (Vice Coordenador), da Universidade de Helsinque (Finlândia), Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, da Universidade de São Paulo (Brasil), Prof. Dr. Roberval Teixeira e Silva, da Universidade de Macau (China), Profa. Dra. Ana Maria de Sousa, membro da Diretoria da Associação de Professores de Português (APP: <http://www.app.pt>) e Diretora da *RevPLE* (<http://www.revple.net>), publicação *on-line* da APP (Portugal). Tendo em vista a situação geográfica dos seus membros, o grupo de pesquisa se reúne e discute virtualmente: seja por meio de videoconferências, seja, principalmente, por meio de uma página *web* especialmente dedicada ao seu trabalho (<http://groups.google.com.br/group/gc-lp>), página esta que também permite o compartilhamento dos documentos utilizados pelo grupo.

³ Essa passagem (assim como todas as demais citações de textos em língua estrangeira) foi por nós traduzida.

⁴ Quer se trate de língua materna (LM), quer se trate de língua estrangeira (LE).

Note-se, ainda, que, de acordo com o ponto de partida teórico, a língua tem sido considerada, a partir do século XX, **quanto à sua natureza**, de diferentes maneiras:⁵

- (i) como um **uso social** determinado por regras que estabelecem o que é apropriado em cada situação (sociolinguística);
- (ii) como um **valor**, ponto de vista de acordo com o qual *falar bem* uma língua (materna ou estrangeira) não apenas confere ao indivíduo reconhecimento e prestígio, mas é também um motor de sucesso profissional⁶ (sociolinguística);
- (iii) como uma **competência individual**, a partir de uma concepção da língua(gem) como uma força viva, que se exprime (e vive) de maneiras diferentes em cada indivíduo, e cujo funcionamento implica o ser na sua totalidade: a sua personalidade, os seus conhecimentos, a sua afetividade, etc. (Humboldt, gerativismo);
- (iv) como um **conjunto de regras formais** inscritas na arquitetura cognitiva dos seres humanos (racionalismo inatista, Chomsky);
- (v) como um **objeto** que pode ser descrito e apreendido sob a forma de um sistema objetivo, independente do sujeito e organizado num sistema de signos que codifica(ram) a experiência humana. Podendo ser decomposto em subsistemas (fonológico, morfológico, sintático, semântico), solidamente unidos entre si, esse sistema constitui um todo cujo funcionamento responde não somente a regras de coerência interna, mas também às convenções sociais que o instituíram (estruturalismo);
- (vi) como o **produto de uma atividade cognitiva** que tem por base as representações e as operações do enunciador (cognitívismo, construtívismo).

Do **ponto de vista das suas funções**, são igualmente várias as concepções de língua. No entanto, a que mais nos interessa aqui⁷ é aquela segundo a qual “é através [da língua] que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 23). Em outras palavras,

a linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes. (BRASIL, 1997, p. 24)

Assim, a língua é um meio

- (i) de **comunicação** social (interpessoal) e de **interação** entre os indivíduos (pragmática); e

⁵ Entre as diferentes concepções de língua correntes durante o século XX, apenas citaremos aqui as que estão ainda hoje em vigor.

⁶ Note-se que o uso do advérbio *bem* não implica somente a adequação à norma, mas também a naturalidade e a posse dos meios que permitem que o discurso seja adaptado à situação (entre outros, elegância, léxico abundante, instrumentos sintáticos e retóricos). Isto é particularmente verdadeiro para as línguas em que os critérios de correção e de estética estão profundamente associados ao poder (ver, por exemplo, GNERRE, 1985).

⁷ Por ser aquela que está presente, desde aproximadamente duas décadas, nos programas oficiais.

- (ii) de **representação** da realidade física, social e cultural, ou seja, uma **visão de mundo** que o indivíduo adquire em paralelo à aquisição da linguagem (pragmática).

Dessas definições, podemos concluir que a língua é também um meio:

- (i) de **integração social e cultural** – ou de **exclusão**, quando o indivíduo não consegue utilizá-la de acordo com os critérios sociais de correção (sociolinguística);
- (ii) de **construção e desenvolvimento da competência cognitiva**, instrumento que tornará possíveis outras aprendizagens (cognitivismo, construtivismo).

Conceito de gramática

Assim como são numerosas as concepções de língua, também são múltiplos e variados os conceitos de gramática.⁸ Galisson e Coste (1976, p. 253), por exemplo, apresentam seis acepções desse conceito:

- (i) descrição do funcionamento geral de uma língua natural (geralmente uma língua materna);
- (ii) descrição da morfologia e da sintaxe de uma língua natural;
- (iii) disciplina que estuda as regras de funcionamento ou a evolução das línguas naturais;
- (iv) conjunto das prescrições normativas que regem certas áreas e certos detalhes do uso linguístico e que desempenham um papel de discriminação/diferenciação sociolinguística;
- (v) sistema formal construído pelo linguista para estabelecer um mecanismo suscetível de produzir frases consideradas gramaticais pelos locutores de uma língua;
- (vi) sistema interiorizado pelo locutor-ouvinte de uma língua, que lhe permite produzir e compreender as frases dessa língua.

Se é a segunda acepção (a gramática descritiva) a que mais interessa ao professor de línguas (por ser a gramática, no seu sentido habitual, uma descrição dos princípios de organização de uma língua), o que se pretende, na realidade, é que os alunos adquiram uma gramática interiorizada (sexta acepção): é o que se chama *competência gramatical*.

Mas a aquisição de uma competência gramatical em aula de língua estrangeira (LE) não ocorre naturalmente. O professor de LE deve, então, enfrentar ao menos dois problemas:

- (i) o grau de adequação dessa descrição à língua “real” utilizada numa dada situação de comunicação;
- (ii) as questões colocadas pela relação entre *aquisição* e *aprendizagem*, isto é, que esquema seguir em LE.

Relativamente ao primeiro ponto, podemos dizer que as descrições que interessam ao professor de LE são as que vão na direção do que se convencionou chamar *gramática*

⁸ Não é nossa intenção apresentar, aqui, uma revisão da história da gramática, mas apenas tratar das suas acepções mais atuais. Para a história dessa disciplina, ver, entre muitos outros, Mainueneau (1996) e Suso López (2004).

comunicativa, ou seja, uma descrição do funcionamento de uma língua voltada para o seu uso, pelos locutores, em situação de comunicação (ver mais adiante).

Quanto ao segundo ponto, duas concepções são possíveis:

- (a) a aquisição da gramática de uma língua se dá de maneira implícita, não se utilizando (ou minimamente) a metalinguagem gramatical (portanto, sem exercícios de conceitualização e sem explicações) – é o que se poderia chamar de “gramática natural”. Nesta perspectiva, é somente após a aquisição da língua que se dá a explicitação das regras (à imagem do que se passa quando da aquisição da língua materna);
- (b) a conversão da gramática explícita em gramática interiorizada, ou seja, o processo se dá no sentido contrário do indicado acima, passando da aprendizagem à aquisição da gramática interiorizada (competência). Note-se que esse é o objetivo do ensino tradicional de LE.

Gramática comunicativa

A breve apresentação acima das diferentes concepções de língua e do conceito de gramática permite observar diferentes elementos. Primeiramente, que a gramática de uma língua não pode ser reduzida à descrição do “sistema da língua” – seja no sentido tradicional, seja no sentido estruturalista –, pois é muito mais do que isso:

A descrição da gramática de uma língua deve integrar tudo o que esteja envolvido no funcionamento da língua em situação de comunicação: as regras derivadas dos usos, as regras segundo as quais a comunicação ocorre, as modalidades dos discursos e dos textos que os locutores interiorizaram e que utilizam continuamente [...]. Neste sentido, possuir a “gramática” de uma língua equivale a possuir uma competência interiorizada dessa língua. (SUSO LOPEZ, 2004, p. 230)

Em segundo lugar, podemos observar que “aprender uma língua [...] é aprender a comunicar” (WILKINS, 1974, p. 3). Dito de outro modo, aprender a comunicar vai muito além da aquisição de um *know-how funcional* (o conjunto dos atos de fala sociais) e de um *know-how nocional* (expressão de noções e de experiências gerais): a comunicação é muito mais do que uma simples troca de informações ou de mensagens que correspondem à expressão de noções gerais (tempo, espaço, causa, consequência, etc.) e à expressão das intenções dos locutores (atos de fala). No exercício dessa função, além das regras linguísticas (regras de uso), os locutores devem utilizar regras derivadas do contexto em que se produz a troca comunicativa (regras de utilização).

As pesquisas em sociolinguística e em pragmática têm mostrado que o uso social da língua exige o acionamento complementar de uma série de regras ou princípios (que correspondem a capacidades – ou competências – do indivíduo), tais como:

- (i) a determinação da aceitabilidade de um enunciado, no plano sistêmico-gramatical (**competência gramatical** ou **linguística**);
- (ii) a adequação ao contexto ou à situação de comunicação em que o enunciado é utilizado (competência sociolinguística): regras de uso (registros, por exemplo).

Esse **componente sociolinguístico** acompanha-se de um **componente sociocultural** intrínseco, na medida em que a língua transmite uma visão de mundo;

- (iii) a adequação do discurso à modalidade discursiva (oral/escrita, tipos de texto – narrativo, argumentativo, correspondência oficial, cartão postal, etc.) (**competência discursiva**);
- (iv) a utilização de recursos linguísticos e extralinguísticos para evitar a interrupção da troca conversacional ou para fazer com que esta responda às finalidades pretendidas (**competência estratégica**).

Daí a ideia de que o ensino/aprendizagem de uma LE seja orientado para a aquisição/aprendizagem das **utilizações da língua**. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (ver ALVES, 2001) é bastante claro a esse respeito: as habilidades linguísticas não são técnicas que podem ser aprendidas fora de todo contexto, mas **capacidades** (*skills*) concretas, que são consolidadas pela prática discursiva.

O conhecimento dos usos da língua deve, então, ser visto como uma competência concreta (uma capacidade) a partir de um duplo ponto de vista: o da recepção (compreensão) e o da produção (expressão), nas duas modalidades da língua (oral e escrita). Isto significa que é necessário levar em consideração a língua como um todo: a complementaridade essencial dos componentes que constituem o ato de fala é fundamental na condução de um programa pedagógico.

A partir do que foi exposto até aqui, é possível chegar a uma definição do que entendemos por *gramática comunicativa*: trata-se de uma descrição gramatical voltada para o E/A-LE que utiliza os usos efetivos da língua, com o objetivo de ajudar os alunos a adquirir uma competência comunicativa na língua em questão. Não se trata, portanto, de uma gramática de usos: o trabalho de Neves (2000), exemplo mais acabado desta concepção, é uma gramática descritiva, de nível universitário, que utiliza uma metalinguagem e técnicas de análise vindas das teorias linguísticas de orientação funcionalista mais recentes. Tal gramática não tem, portanto, como finalidade, *ensinar a comunicar* em português – que é o objetivo (primeiro e) último de uma gramática comunicativa.

Nas palavras de Matte Bon (1995a, p.VI, sublinhado pelo autor), uma gramática comunicativa é

uma gramática que se baseia na análise do funcionamento dos idiomas a partir de uma perspectiva que leve em conta a comunicação, [uma gramática] em que se analisam todos os matizes e em que nada se dá por conhecido; em que se reconhece um novo papel central às interpretações dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é **uma gramática que situa os interlocutores e a interação no centro da análise**. [Nesta perspectiva] adquire, portanto, importância fundamental, o modo como os falantes dizem as coisas, em cada situação, de acordo com as suas intenções comunicativas.

Trata-se, portanto, de uma gramática que inclui **necessariamente**, na própria descrição dos fatos da língua, o(s) seu(s) contexto(s) de utilização (ou situação de comunicação, ou contexto discursivo) e locutores concretos – e diversos.

Uma gramática comunicativa do português

Nas últimas décadas, os livros didáticos de português para estrangeiros têm mostrado um notável esforço na tomada em consideração dos resultados da pesquisa linguística, principalmente no que diz respeito à autenticidade dos textos e à idiomática dos exemplos utilizados. Do mesmo modo, as pesquisas em linguística aplicada têm avançado rapidamente. No entanto, apesar dos progressos na área, o tratamento da gramática ainda deixa muito a desejar, na medida em que a descrição gramatical tradicional do português enquanto LM continua a ser a base do ensino do português como LE. Mesmo se são feitas adaptações quanto ao conteúdo,⁹ a taxonomia gramatical tradicional, os exercícios de fixação e a progressão por patamares pensados a partir dos patamares dados pela gramática tradicional continuam a guiar, com maior ou menor força, a elaboração desses livros didáticos.¹⁰

Como se pode ver a partir do que expusemos até aqui, argumentamos em favor de uma gramática **dos processos e não das categorias** – ou, em outras palavras, uma gramática **do discurso e não do código**.

Como se sabe, uma gramática tradicional (isto é, uma gramática do código) utiliza classificações que não somente não explicam as categorias que pretende definir, mas também não permitem diferenciá-las claramente. O substantivo, por exemplo, pode designar não apenas “os seres em geral, as ações, estados e qualidades”, mas também processos (*corrida, destruição*), estados e maneiras de ser (*tristeza, elegância*), porções de espaço (*paisagem, panorama*) e de tempo (*semana, milênio*), além de quantidades (*litro, multidão*) – noções que são geralmente utilizadas para caracterizar, respectivamente, o verbo, o adjetivo e o advérbio.

Poderíamos multiplicar os exemplos desse tipo de *overlapping* semântico: a noção de *quantidade*, por exemplo, pode ser indiferentemente expressa pela categoria dos determinantes, dos pronomes (*todos*), dos adjetivos (*numerosos*), dos nomes (*milhar*), dos verbos (*multiplicar*) ou dos advérbios (*abundantemente*). Mas pode ser mais interessante atentar para a maneira como se dá o tratamento das questões gramaticais por uma abordagem comunicativa da gramática, como exemplificado abaixo:

- (01) Numa gramática dos processos, em lugar de descrever separadamente as categorias *imperativo, presente, futuro*, os modalizadores “*você pode/(tu) podes...?*”, “*é preciso*”, “*eu queria/gostaria que você/tu...*”, etc., podem ser reunidos sob um único e mesmo título: “dizer ao interlocutor para fazer algo”.
- (02) Ainda numa gramática de processos, os marcadores gramaticais polissêmicos não são tratados separadamente, de acordo com a categoria a que pertencem. Assim, por exemplo, a expressão da oposição ou do contraste pode ser dada de modo a mostrar os diferentes meios de expressão e as suas nuances – o que permite mostrar o que há em comum entre *mas* e *embora*, por exemplo, mas também o que os distingue de *porém, no entanto, apesar de*, etc.
- (03) Do mesmo modo, os *chamados pronomes pessoais* podem ser apresentados a partir das funções que exercem no processo de interlocução. Esta escolha permite distinguir claramente os interlocutores (*eu/tu/você*, etc.) dos anafóricos (*ele, ela*). Além disso, tal distinção permite dar uma atenção especial às *formas de tratamento* – não sob a forma de listas, como se vê nas gramáticas tradicionais, mas

⁹ Um dos exemplos mais evidentes dessas adaptações sendo a não apresentação (por razões evidentes) do pronome *tu* nos manuais brasileiros mais recentes.

¹⁰ Tendo em vista que o nosso objetivo aqui não é discutir ou analisar os livros didáticos, as nossas observações devem ser vistas como sendo de âmbito muito geral. É pela mesma razão que não citaremos nenhum livro ou autor.

com atenção ao uso: em que contextos/situações utilizar *você, o(a) Senhor(a), o Professor...* (neste caso específico, por exemplo, chamando a atenção dos alunos para o fato de que a construção *Prof./Dr. + nome próprio* não só não é incorreta ou uma marca de impolidez, mas, principalmente, é uma marca de respeito). Esta apresentação da questão também evitaria a tradicional oposição entre pronomes sujeito e pronomes tônicos, que pode fazer pensar que se trata de uma mesma função – o que, como todo professor de Português LE sabe muito bem, tanta confusão provoca entre os alunos.

Aqui também seria possível multiplicar os exemplos. Mas os apresentados acima são suficientes para perceber que a conclusão a que queremos chegar é esta: *não é necessário introduzir explicitamente – e menos ainda nomear – o conceito para descrever os seus efeitos de sentido.*

Com tais objetivos, uma GCLP pode se tornar uma obra de referência não apenas para os estrangeiros que queiram aprender o português, mas também para todos os que “desejem refletir sobre o sistema para entender seus mecanismos de funcionamento (falantes de [...] [português] como LM ou estrangeiros), assim como todos os que necessitem aprofundar e melhorar a sua própria competência comunicativa em [...] [português]” (MATTE BON, 1995a, p. V).

Considerações finais

Como pudemos ver, uma gramática comunicativa pode ser um instrumento essencial para o trabalho de E/A de Português LE/L2. Mas esta petição de princípio não poderia ser concluída sem abordar os pontos que estão sendo esclarecidos no quadro do nosso trabalho efetivo – alguns dos quais (os principais) serão agora apresentados.

O primeiro deles diz respeito à questão do **modelo teórico subjacente** às análises. Como se viu ao longo deste trabalho, referimo-nos às teorias da enunciação, pois se trata de propor uma descrição gramatical de base pragmática.¹¹ Isso implica, entre muitas outras coisas, que certas posições teóricas estão excluídas *a priori* – como é o caso do “modelo do código”, que não leva em conta a interação.

Note-se, além disso, que a questão do modelo teórico a adotar implica uma outra: a da bibliografia a consultar. Nesse sentido, pensamos que a elaboração de uma gramática comunicativa do português deverá levar em conta o arcabouço teórico do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR; ver ALVES, 2001), especialmente o capítulo 5 (“As competências do utilizador/aprendente”, p. 147-184).¹²

Um terceiro ponto que deve ser examinado com atenção num projeto dessa envergadura diz respeito à questão da norma: com efeito, que norma utilizar? Do nosso ponto de vista, a norma europeia e a brasileira devem ser tratadas, nesse projeto, em pé de igualdade, evitando o tratamento que geralmente se dá a essa questão nos livros didáticos e assimilados publicados dos dois lados do Atlântico, e que consiste em “salpicar” de

¹¹ No nosso entender, a explicitação do modelo teórico subjacente pode (deve) ser (e está sendo) objeto de discussões entre os participantes do projeto, mas, tendo em vista as finalidades e os objetivos de uma gramática comunicativa, essa explicitação não deve ser feita no produto final.

¹² Para a apresentação do QECR para o grupo, ver Rodrigues (2010). Além do QECR, também incluímos Brasil (1997, 1998, 2000, 2002), Malaca Casteleiro, Meira e Pascoal (1988), Matte Bon (1995a, 1995b), Portugal (2005) na nossa bibliografia básica.

referências a uma ou outra norma um trabalho voltado quase unicamente para uma delas. Entre outras vantagens (por exemplo, a de tratar de maneira adequada a questão da “unidade na diversidade”, para citar Mattos e Silva (1988)), essa abordagem permitirá evitar equívocos e estereótipos como os exemplificados abaixo:

- (04) Apresentar como sendo característica do português do Brasil a construção *Eu lhe vi* por *Eu vi-o* (QECR, p. 172), quando, para um brasileiro, o enunciado mais frequente é, sem dúvida, *Eu vi ele*;¹³
- (05) Apresentar como usuais em todo o território português expressões que, na realidade, são regionais – como é o caso de certas ocorrências encontradas no Museu da Língua Portuguesa de São Paulo, de acordo com depoimentos de colegas portugueses.

O que esses exemplos mostram também é o desconhecimento da “outra norma” por portugueses e brasileiros – e um trabalho desse tipo somente poderia contribuir para aumentar o esse conhecimento, cujos benefícios nos parecem evidentes.¹⁴

O quarto e último ponto que nos parece importante destacar aqui diz respeito à fonologia: que lugar e que tratamento dar a essa disciplina? Como tratar as questões de acentuação e de prosódia, por exemplo?

Evidentemente, muitas outras questões poderão e deverão ser incluídas entre os temas a levar em consideração na elaboração de um tal projeto¹⁵ – mas esta exposição para aqui.¹⁶ Para concluir esta apresentação, gostaríamos de insistir num ponto – que percorre, de maneira mais ou menos explícita, tudo o que aqui se disse.

Trata-se do fato de que um dos objetivos principais de uma gramática comunicativa é evitar o divórcio, ainda frequente, entre a língua que o aluno aprende em sala de aula e aquela que ele conhece nas suas relações com os falantes nativos. Como indica Suso López (2004, p. 223),

o gramático deve primeiramente descrever a língua que se usa em nossa época, pois é dela que os alunos precisam para a comunicação cotidiana; ele também deve dar a conhecer ao seu aluno que certas construções são próprias à modalidade oral da língua, ao passo que outras pertencem à língua escrita, ou que certos termos e expressões não são aceitáveis num registro coloquial ou familiar.

¹³ Note-se que a construção *Eu lhe vi* é característica do português de Angola.

¹⁴ Essa questão, porém, não se coloca somente com relação à norma que se vai ensinar, mas igualmente com relação à norma que se vai utilizar para a elaboração do trabalho: do nosso ponto de vista – e principalmente tendo em vista o fato de constituirmos uma equipe mista –, as duas normas devem ser utilizadas, as modalidades dessa utilização ainda estando em debate entre os participantes do projeto.

¹⁵ Como, por exemplo, a de saber se se deve prever um programa no qual essa gramática comunicativa se apoie; temos tendência a dizer que sim e que nos parece importante que, qualquer que seja a decisão dos participantes, os objetivos da aprendizagem e do ensino devem ser claramente enunciados.

¹⁶ No que diz respeito aos resultados alcançados, embora ainda estejamos nos nossos primeiros passos, já produzimos alguns trabalhos. É o caso de Amado e Rodrigues (2009), Rodrigues (2010), Santos (2008, 2009, 2010a, 2010b) e Silva (2009). Todos esses trabalhos têm em comum a utilização – do ponto de vista teórico ou prático, na descrição de fatos da língua ou no trabalho com os alunos – dos pressupostos teórico-metodológicos da gramática comunicativa. Com relação à elaboração e à validação das descrições, pensamos na possibilidade de testá-las previamente junto a um público interessado (nossos alunos, por exemplo) e, quanto à divulgação do trabalho, também refletimos sobre a oportunidade de disponibilizar *online*, se não a totalidade, ao menos partes dessa gramática.

Em outras palavras, se a nossa intenção é levar o aluno a adquirir uma competência comunicativa que lhe permita ser um locutor numa LE – em diferentes níveis e registros –, devemos permitir que conheça não apenas a língua padrão, mas também a língua “real”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. M. (dir.) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa, 2001. 279 p. Disponível em: <http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2008.

AMADO, R. de S.; RODRIGUES, R. A flexão do verbo no português. In: LIMA-HERNANDES, M. C. de; CHULATA, K. de A. (Orgs.) *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce (Itália): Pensa Multimedia, 2009. p. 45-71. 233 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997. 144 p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. 3º e 4º ciclos do Ensino fundamental. Língua Estrangeira. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 121 p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Orientações curriculares. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2000. 136 p.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Orientações educacionais complementares aos PCN. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. 2002. 221 p.

GALISSON, R.; COSTE, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette, 1976. 612 p.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 155 p.

HÉDIARD, M. Langues voisines, langues faciles?. *Studi italiani di linguistica teorica ed applicata*, Roma, v. XVIII, n. 1-2, p. 225-231, 1989.

MAINGUENEAU, D. *Aborder la linguistique*. Paris: Seuil, 1996. 177 p.

MALACA CASTELEIRO, J.; MEIRA, A.; PASCOAL, J. *Nível limiar para o ensino/aprendizagem do português como língua segunda/língua estrangeira*. Lisboa: ICALP/Ministério da Educação, 1988. 587 p.

MATTE BON, F. *Gramática Comunicativa del español*. De la lengua a la idea. 2. ed. Madri: Edelsa (Tomo I), 1995a. 380 p.

_____. *Gramática Comunicativa del español*. De la idea a la lengua. 2 ed. Madri: Edelsa (Tomo II), 1995b. 370 p.

MATTOS E SILVA, R. V. Diversidade e unidade: a aventura linguística do português. *Revista ICALP*, Lisboa, n. 11, p. 60-72; n. 12-13, p. 13-28, 1988.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 1038 p.

PORTUGAL. *Quadro de referência para o ensino de português no estrangeiro*. Lisboa: DGIDC/Ministério da Educação, 2005. 54 p.

RODRIGUES, R. O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Conferência apresentada ao grupo de pesquisa *Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*. Helsinque (Finlândia): Universidade de Helsinque, 04 mar. 2010. Disponível em: <<http://iptv.usp.br:80/portal/Id.do?instance=0&id=uspKLC-MpRIYohbF2-9pFHoW6j2SHgoVzdct5uOXAK35qw.&type=video>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

SANTOS, L. *Para uma Gramática Comunicativa da Língua Portuguesa*. Conferência de abertura dos trabalhos do grupo de pesquisa *Gramática Comunicativa do Português*. Por videoconferência, Lille (França), 26 nov. 2008.

_____. *A Gramática Comunicativa no ensino de Português Língua Estrangeira: Construção da competência gramatical em interação com a competência comunicativa escrita*. Conferência apresentada à área de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. São Paulo, 31 ago. 2009.

_____. Sur la construction de la compétence communicative écrite en Portugais Langue Étrangère: du travail des étudiants à la pratique de l'enseignant. COLLOQUE ACEDLE 2009, Lille (França): Université de Lille 3. *Actes...* 2010a. Disponível em <<http://evenements.univ-lille3.fr/colloque-acedle2009/index.php>>. Acesso em: 07 jul. 2010.

_____. *Sobre a construção da competência comunicativa escrita em português língua estrangeira: do trabalho dos alunos à prática do professor*. Conferência apresentada ao Centro de Línguas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010b.

SILVA, R. T. E. A aula de língua não-materna sob uma perspectiva sociointeracional. In: LIMA-HERNANDES, M. C. de; CHULATA, K. de A. (Orgs.) *Língua Portuguesa em foco: ensino-aprendizagem, pesquisa e tradução*. Lecce (Itália): Pensa Multimedia, 2009. p. 163-171. 233 p.

SUSO LÓPEZ, J. La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE?. In: SUSO LÓPEZ, J. (Coord.). *Phonétique, lexique, grammaire et enseignement-apprentissage du FLE*. Granada (Espanha): Método, 2004. p. 215-258.

WILKINS, D. A. *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold, 1974. 96 p.

Escrita e interação verbal em um fórum do Orkut

(Writing and verbal interaction on an Orkut online forum)

Marcela Lima¹

¹Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

marcelalima81@gmail.com

Abstract: The aim of this study is to analyze a community forum on Orkut dedicated to improve people's writing skills in Portuguese. The forum dialogues were analyzed in order to determine the underlying concepts of writing and teaching writing expressed by the participants and also the interactional patterns that regulate the operation of the forum. In the analysis, we focus on sociointeractional roles constructed, negotiated and performed in this space. The data was analysed according to a qualitative-interpretive methodology.

Keywords: writing; interaction; online forum.

Resumo: O objeto de estudo deste trabalho é o fórum online de uma comunidade do orkut que se propõe a reunir voluntariamente pessoas interessadas em aprender a escrever melhor em português. As análises voltaram-se principalmente às concepções de escrita e de ensino da escrita manifestadas pelos participantes, bem como aos padrões interacionais que regulam o funcionamento do fórum online, com foco nos papéis sociointeracionais ali construídos, negociados e desempenhados. Inserida no campo aplicado dos estudos da linguagem, esta investigação está embasada numa metodologia qualitativo-interpretativista de análise de dados.

Palavras-chave: escrita; interação; fórum online.

Introdução

O presente artigo¹ tem por objetivo apresentar os principais resultados alcançados em minha dissertação de mestrado, fruto de uma pesquisa qualitativo-interpretativista desenvolvida no campo aplicado dos estudos da linguagem, na área de Língua Materna. O objeto deste estudo é o fórum *online* de uma comunidade do orkut que se propõe a reunir voluntariamente pessoas interessadas em aprender a escrever como grandes autores.

Como professora de língua portuguesa e corretora de redação, perceber que pessoas de diferentes faixas etárias, com diferentes ocupações e estranhas umas às outras, estavam reunidas virtualmente para dedicar parte do seu tempo a discussões sobre escrita e, sobretudo, para construírem-se como interlocutores para o texto do outro, de modo a orientá-lo a escrever melhor, chamou-me a atenção, não apenas por flagrar interações dessa natureza, mas, principalmente, por flagrá-las em um fórum *online*. Mais do que isso: um fórum *online* do orkut, que nesse contexto não estava sendo utilizado somente como um *site* de relacionamento, mas também para promover encontros sociais – voluntários e informais – entre pessoas interessadas em escrever melhor e ajudar o outro a fazer o mesmo.

Chamou-me a atenção também o fato de ser possível identificar no fórum a reprodução de práticas escolares de ensino-aprendizagem da escrita, resultando em um interessante jogo

¹ Agradeço à Profa. Dra. Inês Signorini (IEL/UNICAMP) e aos colegas do “Grupo CNPq Práticas de escrita e de reflexões sobre a escrita em diferentes mídias”, do qual sou integrante, por terem se construído como fundamentais interlocutores deste estudo. Agradeço também à CAPES pela bolsa e mestrado a mim concedida.

de ensino-aprendizagem conduzido voluntariamente por aqueles participantes. Como profissional da área, eu sabia o quão trabalhoso era ler, corrigir e avaliar uma produção escrita; o tempo demandado; e o quanto essa tarefa pedagógica é fundamental no processo escolar de desenvolvimento e aprimoramento de habilidades de escrita. Foi motivador observar que as pessoas estavam ali reunidas e dispostas a dedicar parte do seu tempo a todas essas questões, seja por simples prazer ou por uma dada necessidade pessoal, profissional ou escolar.

Essas primeiras impressões sobre o fórum levaram à elaboração de duas questões iniciais de investigação: esse novo espaço de interlocução *online* resultou em alguma inovação em termos de ensino-aprendizagem da escrita? Se sim, que tipo de inovação? Essas questões motivaram a construção dos objetivos gerais do estudo e orientaram todo o percurso de investigação, cujas perguntas específicas de pesquisa eram: quais as concepções de escrita e de ensino da escrita manifestadas no fórum? Como se organizam as interações co-construídas, ou seja, qual a estrutura de participação no fórum: quem participa? Como, quando e por que participa? Como acontecem as aberturas e fechamentos desses encontros interacionais? Quem os organiza e controla? Como? Quais são os papéis desempenhados no curso das interações? Como eles são construídos, negociados e alternados?

Em resumo, as análises voltaram-se principalmente às concepções de escrita e de ensino da escrita manifestadas pelos participantes, bem como aos padrões interacionais que regulam o funcionamento do fórum, com foco nos papéis sociointeracionais ali construídos, negociados e desempenhados. Foi também analisado em que medida essas concepções e modos de organização da interação identificados no fórum revelam-se inovadores ou não em relação a outros contextos de aprendizagem descritos pela literatura, seja no contexto da escolar tradicional ou no contexto de Ensino a Distância (EAD). O conteúdo textual e discursivo dos *posts* foi tomado como objeto de análise das concepções de escrita e ensino da escrita. Para o estudo dos padrões interacionais, foi privilegiado o conteúdo textual e discursivo dos *tópicos*, ou seja, das sequências de *posts* construídas interacionalmente por dois ou mais participantes diferentes em torno de um mesmo assunto.

Do ponto de vista teórico-metodológico, essas análises foram embasadas 1. por estudos sobre aquisição da escrita em contexto escolar e não escolar (ROJO, 2003; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991), desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada; 2. por estudos sobre estruturas de participação em interações sociais, em contextos escolar e não escolar presencial, desenvolvidos no âmbito da sociolinguística interacional (PHILIPS, 2001[1974]; SHULTZ; FLORIO; ERICKSON, 1982; GOFFMAN, 2002[1979]; GARCEZ, 2006; MOITA LOPES, 1994); 3. por estudos sobre fóruns *online* utilizados em contexto de Educação formal (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004; OLIVEIRA; LUCENA FILHO, 2006) e não formal (FUTTERLEIB; SANTOS, 1999), desenvolvidos na área de EAD.

Os dados foram extraídos de um *corpus* formado por amostragem. Considerando o grande volume de postagens armazenadas no fórum desde sua criação em 2006, foram selecionados 1. os 50 primeiros tópicos postados nesse primeiro ano; 2. os 50 primeiros tópicos postados em 2007 e em 2008; 3. os 50 últimos tópicos postados em 2008 (ano em que encerramos a etapa de seleção de registros devido ao cronograma de pesquisa). Por convenção, os conjuntos foram nomeados por Ano I, Ano II, Ano IIIa e Ano IIIb, respectivamente. Ao todo, eles reúnem um total de 735 *posts*, contemplando uma amostra significativa dos três primeiros anos de interações ocorridas no fórum.

Ressalto que essas sequências interacionais foram “congeladas” da maneira como se encontravam no exato momento em que foram selecionadas para compor o *corpus* de pesquisa. As postagens que por ventura tenham sido incorporadas a esses tópicos após a seleção foram consideradas fora do escopo deste trabalho. Ressalto também que, por se tratar de um fórum de conteúdo público, não foram requeridas autorizações formais dos participantes para a realização do estudo. Cumpru-me o papel de observadora e analista das interações construídas voluntariamente naquele contexto, visto que as poucas intervenções que fiz no fórum, criando e respondendo tópicos, não estão sendo aqui consideradas como dados de pesquisa.

Por fim, considerando as premissas 1. os fenômenos de interesse do estudo são construídos por meio da linguagem, em sua modalidade escrita; 2. esses fenômenos emergem de/fazem emergir um contexto específico ainda pouco explorado – o de um fórum *online* criado com o propósito de reunir voluntariamente pessoas interessadas em aprender a escrever melhor –, esta investigação busca contribuir em duas direções complementares: auxiliar na desmistificação da ideia presente no senso comum de que novas tecnologias trazem automaticamente inovações em relação a antigas práticas; e busca contribuir também para os estudos sobre a escrita em ambientes de hipermídia produzidos no campo aplicado dos estudos da linguagem.

O trabalho está dividido em três partes. Na primeira, caracterizo o contexto de pesquisa; na segunda, apresento os resultados de análise; e, finalmente, na terceira, apresento algumas considerações finais.

Caracterização do contexto de pesquisa

O fórum

Neste trabalho, o fórum *online* é compreendido como um ambiente, um recurso e uma ferramenta. Essa noção de fórum está embasada na lógica apresentada por Dascal (2002) ao explicitar e defender sua concepção de linguagem como uma “tecnologia cognitiva”. Tomando esta como todo recurso sistemático – material ou mental – criado por humanos e rotineiramente usado para desempenhar tarefas cognitivas, Dascal descreve e analisa de que maneira aspectos diversos e específicos da linguagem e do uso da linguagem influenciam na cognição, funcionando, para isso, como um *ambiente*, um *recurso* e uma *ferramenta*. Para o autor, as propriedades estruturais gerais da linguagem (sequencialidade, por exemplo) constituem-se como seus aspectos ambientais, influenciando a cognição independentemente de nossa consciência ou vontade. Essas propriedades estruturais podem dar origem a recursos de linguagem (estrutura narrativa, por exemplo) que, quando utilizados para desempenhar uma tarefa específica (cognitiva, no caso), transformam-se em ferramentas (estratégias explanatórias, por exemplo).

O autor esclarece que a relação entre essas três funcionalidades (ambiente, recurso e ferramenta) da linguagem é dinâmica e multi-direcional. Para Dascal (2002), assim como uma propriedade ambiental pode dar origem a recursos que, por sua vez, podem ser transformados em ferramentas, é igualmente possível que uma ferramenta (uma metáfora bem-sucedida criada a fim de compreender um novo conceito) transforme-se num recurso (uma metáfora cristalizada), podendo retornar, em seguida, ao plano

ambiental (incorporando-se ao sistema semântico da língua como uma polissemia lexical, conforme exemplos mobilizados pelo autor).

A lógica utilizada pelo autor revelou-se teoricamente relevante por resolver de maneira clara ambiguidades decorrentes do uso indistinto de termos como *ambiente*, *recurso*, *ferramenta* na literatura sobre fórum *online*. No âmbito dessas discussões, ele é constituído dessas três funcionalidades ao mesmo tempo. Trata-se, portanto, de um ambiente:

- temático: todas as ações realizadas no fórum *online* têm como eixo central um tema específico e abrangente, dado *a priori* e compartilhado com aqueles que se interessam por ele;
- participativo: não existe fórum sem participação. Participar de um fórum implica criar um novo tópico ou responder aos já criados;
- assíncrono: baseado na modalidade de comunicação assíncrona. Em outras palavras, a comunicação entre participantes pode ser realizada remotamente, a exemplo do que ocorre em um serviço de *email*.
- topicalizado: todas as mensagens são inseridas de modo a criar um tópico (novo assunto) ou responder um já existente. Não há, portanto, mensagens “soltas” em um fórum. Todo tópico (respondido ou não) permanece armazenado cronologicamente no fórum;
- moderado: um (ou mais) participante é responsável por moderar o fórum *online*, podendo utilizar-se para isso de funcionalidades tecnológicas (como o *link* de exclusão de *posts*) e/ou estratégias linguístico-discursivas (como uma repreensão ou motivação verbal, por exemplo). O moderador é uma das figuras de maior destaque e responsabilidade no fórum, conforme discutiremos adiante;
- relativamente perene: todo o conteúdo do fórum *online*, ou seja, as mensagens postadas permanecem ali armazenadas, sendo possível acessá-las e respondê-las a qualquer momento ou até serem excluídas por seu autor ou alguém que detenha esse privilégio administrativo, como o moderador, por exemplo;
- assimétrico: ainda que seja possível manter relações simétricas no fórum *online*, seu ambiente é inerentemente assimétrico. Essa assimetria remete ao fato de que ele é sempre criado por uma pessoa ou instituição que detém todos os direitos sobre sua administração e configuração, inclusive sua permanência na rede. Remete também às regras de utilização e participação sempre existentes e, por fim, à distribuição e construção de papéis sociointeracionais desempenhados no fórum *online*.
- aberto: toda participação é voluntária, não obrigatória e qualquer pessoa cadastrada no orkut pode aderir à comunidade e participar do fórum, desde que seus interesses estejam alinhadas ao tema “escrita”.

O plano ambiental descrito, por meio dessa combinatória de características estruturais do fórum, constitui-no como um recurso de uma comunidade do orkut para a comunicação

assíncrona. No contexto analisado, esse recurso é utilizado com um fim específico, funcionando também como uma ferramenta para a co-construção de um espaço de interlocução com vistas ao aprimoramento de habilidades de escrita.

O jogo de ensino-aprendizagem e os demais objetivos de postagem

Como pode ser verificado na reprodução a seguir, a participante Joyce cria um novo tópico no fórum com o assunto “Dê uma nota de 0 a 10 para esta redação”. Seu primeiro *post* traz o texto a ser avaliado e o segundo traz uma solicitação de avaliação: “Se não estiver legal, o que precisa ser melhorado?”. Leandro responde o tópico, inserindo um terceiro *post* à sequência interacional. Ele avalia voluntariamente o texto de Joyce, com comentários pontuais em relação a aspectos, sobretudo formais, que considera passíveis de melhora. Enquanto Leandro desempenha nessa interação o papel de interlocutor de Joyce, assumindo uma postura semelhante à de um professor de língua portuguesa ou de um corretor de redação, ela desempenha um papel de aprendiz. Eis aqui um jogo de ensino-aprendizagem voltado à escrita. Eis aqui um exemplo de interação que primeiramente me chamou a atenção nesse fórum.

Dê uma nota de 0 a 10 para esta redação

Início > Comunidades > Artes e Entretenimento > Livros, Textos e Redação > Fórum: > Mensagens

mostrando 1-8 de 8 primeira | < anterior | próxima > | última

††Joyce†† 05/02/07
Comunicação

A comunicação é um fato conhecido mundialmente hoje em dia, pois, direta ou indiretamente, a usamos no nosso cotidiano para expressarmos nossas idéias, sentimentos, além de revelar o nosso estilo.
Na comunicação, usamos os seguintes meios de linguagem: A linguagem verbal (falada ou escrita) e a linguagem não-verbal.
Dentre os meios de comunicação na qual usamos a linguagem verbal, esses se destacam: Telefone, televisão, rádio, livros, jornais, revistas, entre outros; e, há meios de comunicação que utilizam-se as linguagens não-verbais, que são estas: Pinturas, esculturas, mímicas, entre outras.
Vivemos no mundo da comunicação. Tudo serve para que as pessoas se comuniquem. Afinal, o que seria dos terráquios sem a arte de se comunicar ?

††Joyce†† 05/02/07
Se não estiver legal, o que precisa ser melhorado?

Leandro 06/02/07
Joyce
Sua redação pareceu uma descrição fraca. Além de faltar coerência nas idéias, mostrou desconhecimento do assunto tratado.

Só um toque: Linguagem verbal é a mesma coisa que linguagem oral, falada, usada em telejornais, rádios, etc. Usa-se linguagem escrita para revistas, jornais impressos, textos na internet e outros. Não saber tal diferença já lhe custaria metade da nota.

Quanto ao primeiro parágrafo, fico com a opinião do Bento: desnecessário, se retirá-lo o texto fica até melhor. Quanto a outros pontos que considere críticos:

"Dentre os meios de comunicação nas quais usamos a linguagem verbal, esses se destacam:" - Troque por "Dentre os meios de comunicação nos quais usamos a linguagem verbal, destacam-se: Tome cuidado com o gênero errado, e o pronome demonstrativo "esse" torna-se dispensável e até errado no caso aplicado, já que o termo mais próximo é "linguagem verbal".

"(...)e, há meios de comunicação que utilizam-se as linguagens não-verbais(...)" - Troque por "(...)e há meios de comunicação que se utilizam das linguagens não-verbais(...)", ou simplesmente elimine a partícula "se" após o verbo 'utilizam'.

Dê uma nota de 0 a 10 para esta produção

††Joyce†† 05/02/07
Comunicação

A comunicação é um fato conhecido mundialmente hoje em dia, pois, direta ou indiretamente, a usamos no nosso cotidiano para expressarmos nossas idéias, sentimentos, além de revelar o nosso estilo.
Na comunicação, usamos os seguintes meios de linguagem: A linguagem verbal (falada ou escrita) e a linguagem não-verbal.
Dentre os meios de comunicação na qual usamos a linguagem verbal, esses se destacam: Telefone, televisão, rádio, livros, jornais, revistas, entre outros; e, há meios de comunicação que utilizam-se as linguagens não-verbais, que são estas: Pinturas, esculturas, mímicas, entre outras.
Vivemos no mundo da comunicação. Tudo serve para que as pessoas se comuniquem. Afinal, o que seria dos terráquios (sic) sem a arte de se comunicar ?

††Joyce††	05/02/07
Se não estiver legal, o que precisa ser melhorado?	
Leandro	06/02/07
Joyce	
Sua redação pareceu uma descrição fraca. Além de faltar coerência nas idéias, mostrou desconhecimento do assunto tratado.	
Só um toque: Linguagem verbal é a mesma coisa que linguagem oral, falada, usada em telejornais, rádios, etc. Usa-se linguagem escrita para revistas, jornais impressos, textos na internet e outros. Não saber tal diferença já lhe custaria metade da nota.	
Quanto ao primeiro parágrafo, fico com a opinião do Bento: desnecessário, se retirá-lo o texto fica até melhor. Quanto a outros pontos que considere críticos:	
“ <i>Dentre os meios de comunicação nas quais usamos a linguagem verbal, esses se destacam:</i> ” - Troque por “ <i>Dentre os meios de comunicação nos quais usamos a linguagem verbal, destacam-se:</i> ”. Tome cuidado com o gênero errado e o pronome demonstrativo “esse” torna-se dispensável e até errado no caso aplicado, já que o termo mais próximo é “linguagem verbal”.	
“ <i>(...) e, há meios de comunicação que utilizam-se as linguagens não-verbais (...)</i> ” - Troque por “ <i>(...) e há meios de comunicação que se utilizam das linguagens não-verbais (...)</i> ”, ou simplesmente elimine a partícula ‘-se’ após o verbo ‘utilizam’.	

No entanto, ao analisar o conteúdo textual dos demais tópicos que constituem o *corpus* de análise, com foco nos objetivos com que são criados, identifiquei que esse espaço de interlocução nem sempre é construído com a mesma finalidade ilustrada com o exemplo de Joyce. Tal co-construção também se dá em função de outros objetivos, que, por mais diversos que sejam, estão sempre relacionados ao tema “escrita”.

Por serem mais frequentes, destacam-se principalmente os espaços de interlocução co-construídos pelos participantes em função de/da:

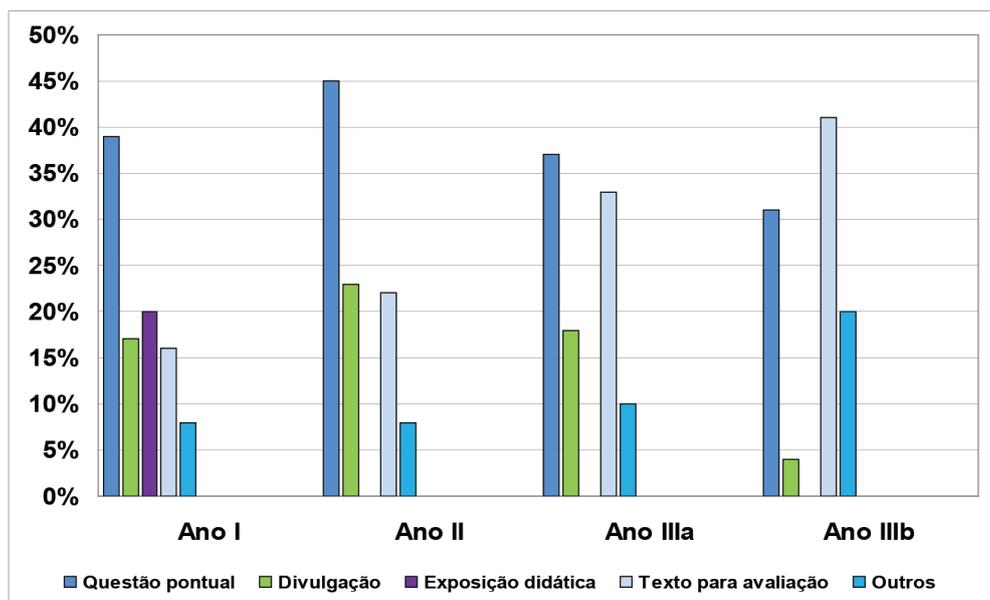


Figura 1: Gráfico de frequência dos principais objetivos com que os tópicos são inaugurados ao longo dos quatro períodos analisados

a) uma questão pontual sobre escrita; b) exposição didática voluntária de técnicas de escrita características dos manuais de redação e estilo conhecidos; c) divulgação de blogs, comunidades, livros, autores e outros assuntos relacionados ao tema da comunidade. O gráfico acima representa numericamente estas informações. Vale ressaltar que, para alcançar os objetivos específicos do estudo, foram analisados todos os tópicos que compõem o *corpus*, independentemente do objetivo com que foram criados, visto que em todos eles podem ser identificadas concepções de escrita e de ensino aprendizagem da escrita e todos contribuem para o estudo da dinâmica interacional do fórum.

Participação

Participam desse fórum pessoas alinhadas aos interesses da comunidade, ou seja, interessadas, sobretudo, em aprender (e/ou ensinar) a escrever melhor e, de um modo geral, interessadas no tema “escrita”. Contudo, assim como os objetivos de postagens se alteram, conforme descrito na seção anterior, também foi possível identificar alteração no perfil dos participantes ao longo dos quatro períodos analisados. O público que participa do fórum nos últimos períodos (Anos II e III) é constituído, principalmente, por jovens em fase pré-vestibular, cujo interesse maior está em aprimorar suas redações dissertativas. Já no Ano I, período de formação do fórum, esse público revela-se mais heterogêneo, com maior foco na escrita literária. Participam neste período pessoas das mais diversas faixas etárias (de estudantes em idade escolar, principalmente de Ensino Médio, a sexagenários), com diferentes ocupações profissionais (redator publicitário, estudante de jornalismo, advogado, ator, estudante de Letras, tecnólogo), escritores — “amadores” e profissionais — de diferentes gêneros textuais (*fanfic*, contos, poemas, romances, roteiros de cinema e teatro, crônicas), com interesses em relação à escrita não necessariamente atrelados ao universo de escolarização formal (escrever em função do “gosto pela palavra escrita”; pelo “gosto de inventar histórias”; pela vontade de publicar um livro; para desabafar simplesmente ou expressar sentimentos).

Essa heterogeneidade foi se perdendo com o passar do tempo, o que divide as opiniões no fórum. A crescente participação dos vestibulandos é avaliada ora de maneira positiva ora negativa, principalmente pelos participantes mais antigos. Para alguns destes, a “invasão de vestibulandos” representa um distanciamento da proposta inicial da comunidade, já que esta está se tornando, na visão deles, uma “grande banca de correção de redação”. Outros, porém, analisam esse quadro como algo positivo, considerando que os vestibulandos passaram a ser, nos últimos períodos analisados, os responsáveis por um maior índice de participações no fórum, mantendo-o ativo, ainda que o grau de rotatividade de participantes seja muito alto.

Os vestibulandos são apontados, também, como participantes pouco engajados, pouco colaborativos. Contudo, em todos os períodos analisados, a maior parte das pessoas participa em apenas um tópico. Há uma participação menos esporádica (em mais de um tópico), nos Anos I e IIIb (66% e 65%, respectivamente), quando comparada aos índices dos Anos II e IIIa: 71% e 84%, respectivamente. Nesse sentido, os vestibulandos são tão engajados quanto os demais participantes que por ali já passaram. O que incomoda os mais antigos parece, então, estar mais relacionado com os novos temas abordados (foco no vestibular, e não na escrita literária) do que com o engajamento dos novos participantes, já que este mantém o mesmo padrão dos demais.

Segundo Castells (1999), essa oscilação é bastante característica dos espaços co-construídos voluntariamente por meio das mais variadas ferramentas *online* (fórum, blog, listas de discussão), formando uma imensa rede virtual de pessoas, serviços, informações e interações. Segundo o autor, nesse contexto, “a maior parte das contribuições para a interação é esporádica, com a maioria das pessoas entrando e saindo das redes para atender às mudanças de interesses e expectativas não-satisfeitas” (CASTELLS, 1999, p. 385). O autor considera ainda a hipótese de que

nessas redes virtuais “vivem” duas populações muito diferentes: uma pequena minoria de aldeões eletrônicos “residindo na fronteira eletrônica”, e uma multidão transitória para a qual suas incursões casuais nas várias redes equivalem à exploração de várias existências na modalidade do efêmero (CASTELLS, 1999, p. 385).

Resultados das análises

Concepções de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita manifestadas

Nesta seção apresento os resultados relativos à identificação e análise das concepções de escrita manifestadas direta ou indiretamente no fórum. A concepção de *escrita como trabalho* (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) tem se revelado uma das formas produtivas para o ensino sistemático da escrita em contexto escolar. Cabe ressaltar que esta noção baseia-se nos seguintes pressupostos:

- a escrita se constrói na interação com o outro;
- a construção da escrita envolve momentos diferentes, tais como: o planejamento do texto, a própria escrita do texto, a leitura do texto pelo próprio autor e por seus possíveis interlocutores, o das modificações feitas no texto a partir dessas leituras (própria e do outro);
- a reescrita do texto é um momento que demonstra a vitalidade desse processo construtivo.

Considerando a proposta do fórum analisado, compreendo que todos os que participam com o objetivo de colocar uma questão pontual sobre escrita, postar um texto para ser avaliado ou até mesmo para divulgar um assunto relacionado à escrita, buscam no fórum um interlocutor. Da mesma forma, aqueles que participam com o objetivo de responder uma questão pontual ou ler, comentar e avaliar um texto estão se construindo como interlocutores para o outro. É possível afirmar, então, que os participantes reconhecem a importância — ou talvez, a necessidade — do interlocutor para o processo de construção conjunta da escrita. Não foi identificada, no entanto, nenhuma reescrita de texto no fórum, o que me leva a afirmar que trabalhar a escrita para eles não significa necessariamente produzir diversas versões de um mesmo texto. A concepção de ensino-aprendizagem da escrita identificada no fórum se distancia, nesse sentido, daquela noção de *escrita como trabalho* defendida por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), o que é bastante compreensível se levarmos em consideração que não se trata de um processo formal de ensino-aprendizagem.

Sabemos que toda concepção de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita é sócio-historicamente construída. Estas circulam livremente num mesmo tempo e num mesmo

espaço em qualquer sociedade letrada, ainda que em alguns momentos e contextos seja possível identificar prevalência de uma(s) em detrimento de outra(s). Segundo Rojo:

[...] o papel do outro e da interação com o outro no processo de construção de práticas, discursos e concepções letradas ficou, durante muito tempo, em segundo plano, na medida em que o foco do olhar construtivista inicial era o sujeito cognitivo. (2003, p. 185)

Nessa perspectiva, a produção de texto dependeria muito mais de conhecimentos prévios armazenados na memória do sujeito do que do contexto social de ocorrência da produção de textos. Baseada nesses pressupostos, a escola privilegiou por muito tempo, e não podemos negar que muitas ainda privilegiam, os aspectos gramaticais como foco do processo de aquisição da escrita.

Por outro lado, Rojo (2003) afirma que nos últimos anos tem surgido um número considerável de investigadores interessados na construção da escrita mediante uma perspectiva sócio-histórica de tradição vigotskiana. Baseiam-se, para tanto, nos conceitos de relação aprendizagem/desenvolvimento, relação pensamento/linguagem, internalização e, sobretudo, no conceito de ZPD (zona proximal de desenvolvimento), ou seja, “a diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (VIGOTSKI, 2006, p. 112).

Ao adotar essa perspectiva sócio-histórica, as teorias recentes sobre aprendizagem não negam os construtos cognitivistas, nem sua importância no processo de produção textual (e de aprendizagem). Buscam, no entanto, formas de explicar como se formam os esquemas de conhecimento ativados no momento de produção de texto. Aumenta-se a “carga de responsabilidade” do contexto sócio-histórico de produção textual e alivia-se a “carga de responsabilidade” do sujeito cognitivo nesse processo. É no âmbito dessas reflexões vigotskianas que o papel do outro e da interação com o outro se torna saliente ao processo de produção de texto e de sua aprendizagem. Com base nesse novo paradigma, surgem novas formas de conceber e compreender o processo de ensino-aprendizagem da escrita. Os trabalhos propostos por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) são uma possibilidade. Esses estudos se baseiam no pressuposto que a linguagem, em sua modalidade oral ou escrita, constrói-se na interação com o outro, que pode ser empírico ou representado.

Por se tratar de um ambiente aberto, tantas são as pessoas que passam pelo fórum quantas são as concepções de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita ali manifestadas. Embora não tenha se constituído foco de análise deste estudo, sabemos que cada participante apresenta um histórico de letramento, construído dentro e fora da escola. É natural, portanto, no fórum, manifestações variadas de concepções de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita como reflexo dessas diferentes concepções sócio-historicamente construídas. Sendo assim, foram identificadas:

- Concepções escolares tradicionais, que tendem a considerar o texto como um produto a ser avaliado, sobretudo em relação aos seus aspectos formais:

Dê uma nota de 0 a 10 para esta redação

[Início](#) > [Comunidades](#) > [Artes e Entretenimento](#) > [Livros, Textos e Redação](#) > [Fórum](#) > [Mensagens](#)

mostrando 1-8 de 8

[primeira](#) | [< anterior](#) | [próxima >](#) | [última](#)

- Concepções valorizadas pelas teorias mais recentes de aprendizagem da escrita, que tendem a considerar a escrita como um processo, que exige empenho e dedicação, com foco na co-construção do texto escrito:

Patty.. dá pra perceber que vc precisa amadurecer a sua escrita... vc ta no caminho certo ao analisar outros textos... voce precisa treinar mais a sua escrita e levar para o seu professor ver e avaliar... e colocar aqui para agente avaliar tambem.

(Patty.. dá pra perceber que vc precisa amadurecer sua escrita... vc ta no caminho certo ao analisar outros textos... você precisa treinar mais a sua escrita e levar para o seu professor avaliar... e colocar aqui para agente avaliar também.)

Manifestam-se, também, alguns mitos sobre a escrita que circulam em nossa sociedade, como por exemplo, a crença na relação direta entre “ler mais e escrever melhor”:

Alê 21/03/06
 O material neste campo é vasto e extenso, melhor do que aprender a teoria de redação é ler. Isto mesmo, através da leitura você absorve naturalmente regras gramaticais e argumentação.
 Dica importante: Assine um jornal ou revista de grande circulação! Vai te ajudar no vestibular e também cultivará o prazer pela leitura.
 Afinal, faculdade tem muitos livros...

(O material neste campo é vasto e extenso, melhor do que aprender a teoria de redação é ler. Isto mesmo. através da leitura você absorve naturalmente regras gramaticais e argumentação. Dica importante: Assine um jornal ou revista de grande circulação! Vai te ajudar no vestibular e também cultivará o prazer pela leitura. Afinal. Faculdade tem muitos livros...)

Padrão de interação no fórum: alternância de papéis interacionais

Segundo Goffman (2002[1979], p. 116), a partir do momento em que duas (ou mais) pessoas iniciam uma atividade de fala, tem-se um “encontro social”, que independentemente de sua natureza (uma conversa informal ou uma consulta médica, por exemplo), é ritualizado por um conjunto de regras sociais construídas sócio-historicamente, dando-lhe características próprias. Saudação e despedida, por exemplo, não ocorrem sempre da mesma maneira em um encontro social, mas, de um modo geral, acontecem.

Quando presencial, esse encontro é iniciado pela aproximação física de duas (ou mais) pessoas e é encerrado quando a atividade de fala é finalizada e ocorre o afastamento físico dos que estavam em co-presença no momento anterior. Enquanto o encontro está em andamento, os participantes têm a obrigação de “sustentar seu envolvimento no que está sendo dito, assegurando-se de que não ocorrerá nenhum período longo sem que ninguém faça uso da palavra (e que não mais do que uma pessoa o faça)”. Goffman (2002 [1979]) afirma que, mesmo não estando ocorrendo fala nenhuma num dado momento, os participantes continuarão sempre num “estado de fala” até que o encontro cesse por completo.

No curso das interações, os participantes desempenham um ou mais tipos de papéis, cuja alternância destes pode ser sinalizada pelo posicionamento ou *footing* (GOFFMAN, 2002 [1979]) assumido por estes perante o outro, perante o discurso que está sendo co-construído e perante si. Esses papéis podem ser atribuídos *a priori*, como no caso dos papéis institucionalizados (professor, aluno) ou co-construídos no decorrer da interação. Os papéis de debatedor, animador, regente ou coreógrafo, identificados por Oliveira e Lucena Filho (2006) em um estudo sobre participação em fórum *online*, são exemplos de papéis não institucionalizados co-construídos.

A esses modos de organização da interação verbal Philips (2001[1974]), Shultz, Florio e Erickson (1982) e Goffman (2002[1979]) chamaram de “estrutura de participação”, conceito este que se revelou bastante apropriado para descrever e analisar os padrões inte-

racionais verificados no fórum, com foco no conjunto de direitos e deveres comunicativos atribuídos aos papéis interacionais identificados. Os principais resultados dessa análise serão expostos a seguir:

- não existe uma regra específica e explícita para a abertura e o encerramento dos encontros sociais, ou seja, das sequências interacionais construídas no fórum. Ao postar uma mensagem, compreendemos que os participantes buscam seguir as mesmas regras de polidez e cordialidade (GOFFMAN, 2002[1979]) valorizadas na nossa sociedade, mas de maneira menos rigorosa. Apesar de saudações e agradecimentos serem atitudes consideradas polidas socialmente, nem todo *post*, por exemplo, as apresenta. É comum o participante postar sua dúvida ou contribuição diretamente (sem recorrer a falas de abertura e/ou encerramento), sem que isso seja questionado explicitamente pelos demais, o que representaria esse menor rigor a que me referi;
- uma vez criado o tópico, qualquer participante pode se autosselecionar para respondê-lo, mesmo quando é endereçado a um interlocutor específico, o que raramente acontece nesse contexto. Por se tratar de um ambiente moderado, nem toda mensagem postada será, de fato, publicada, podendo ser excluída por aqueles que detêm esses privilégios (dono ou moderador);
- o controle das interações é exercido de pelo menos três maneiras: 1. pelo dono ou pelo moderador oficial, por meio de recursos tecnológicos de controle concedidos apenas a eles enquanto administradores do fórum; 2. também pode ser exercido pela não participação, como ocorre nos casos dos tópicos não respondidos; 3. ou ainda esse controle pode ser exercido por qualquer participante por meio de recursos linguístico-discursivos ratificados e legitimados localmente;
- são desempenhados dois tipos de papéis institucionalizados no fórum: dono e moderador oficial. O primeiro detém todos os direitos administrativos sobre o fórum, podendo, inclusive, excluí-lo da rede quando desejar. Ao segundo cabe manter o fórum livre de mensagens indesejadas. Ele é o único além do dono que pode excluir qualquer *post* indesejado.
- são desempenhados diversos tipos de papéis não institucionalizados no fórum. O mais interessante é que a maioria deles foi descrita na literatura (OLIVEIRA; LUCENA FILHO, 2006) como papéis que um moderador de fórum *online*, sobretudo voltado à educação, deve desempenhar para garantir o sucesso das interações, ou seja, garantir um contexto propício à construção do conhecimento. São eles:

Debatedor: suscita a polêmica e, por assim dizer, “esquenta a discussão”, provocando os demais com perguntas e comentários instigadores;

Moderador: aquele que sabe acalmar os ânimos e equalizar a participação dos envolvidos, provocando a oportunidade de estabelecimento de consensos;

Facilitador: aquele que propicia ao aluno todos os meios adequados ao contato com as informações e condições apropriadas para processá-las, abrindo, por assim dizer, as vias que permitirão a construção efetiva do conhecimento;

Condutor: aquele que sabe para onde ir e consegue levar todos com ele;

Regente ou coreógrafo: mantém a visão de conjunto e procura harmonizar os segmentos participantes; e

Animador: Aquele que motiva, incentiva, mantém acesa a chama da discussão, sem necessariamente apelar para a polêmica. (OLIVEIRA; LUCENA FILHO, 2006, p. 5-6, tabela adaptada)

- há alternância desses papéis não institucionalizados entre diferentes participantes, como pode ser verificado na Figura 5 abaixo. Com base nisso, afirmo que, em última análise, o papel de moderador é compartilhado nesse contexto, ainda que a comunidade conte com um moderador oficial apenas.

Tatiana
Paty
Não confunda alhos com bugalhos
O fato de você ter acessado sites para se manter atualizada é louvável, mas isso não mede a sua competência. Você pode até ter tido o acesso a várias informações, mas não soube organizar idéias e, sobretudo, isso não demonstra domínio sobre a língua.
Não sei quem diabos inventou que para escrever bem, basta ler muito. Oras bolas, para escrever bem tem é que ESCREVER muito. Ler ajuda, mas não é suficiente.
Fora isso, desde quando todos sites de internet são fontes confiáveis? Assim, o seu argumento acaba sendo frágil: li no "new york times" é uma coisa, li no "blog do zezinho" é outra completamente diferente.
Você quer realmente saber os pontos falhos ou você entrou para ouvir que você alcançou um nível de excelência inacreditável, nem que essa última informação seja por mero agrado???

Neto
ao meu ver não existe escrita sem leitura e vice versa... Para se ter uma boa escrita deve ter também um conhecimento vasto que a leitura proporciona...
Paty.. dá pra perceber que vc precisa amadurecer a sua escrita... vc ta no caminho certo ao analisar outros textos... voce precisa treinar mais a sua escrita e levar para o seu professor ver e avaliar... e colocar aqui para agente avaliar tambem.
voce tambem deve pesquisar sobre regra de pontuação...ponto final, em seguida, virgulas...essas coisas...são muitas regras mas é sempre bom lembrar algumas.
fazendo isso, vc vai estar dando um grande passo para amadurecer seus argumentos.

abração.

Debatadora
Animador
Facilitador

- há também o desempenho desses diferentes papéis não institucionalizados por um mesmo participante (“Tsu”):

Me ajudem, Narração em flashback

Lucas
Me ajudem, Narração em flashback
Me ajudem a fazer uma redacao em flashback...naum tenho ideias nem pra comecar.....

~Tsu~
Bom, você poderia mudar o formato das letras no momento que o personagem passar por um flash-back

Minha obra, preciso de ajuda!
~Tsu~ (12/03/06)
Minha obra, preciso de ajuda!
Bom pessoal, é a primeira vez que escrevo uma fic original, ela está neste site que ue mesmo montei:
www.ankh.cjb.net
É sobre máfia internacional, maçonaria e drama psicológico...estou aberta á qualquer tipo de crítica, onde posso melhorar e achar informações...desde já agradeço a atenção

Facilitador
Autor-aprendiz

Considerações finais

Ao criar esse jogo de ensino-aprendizagem da escrita, os participantes demonstram transportar para o fórum alguns conhecimentos e estratégias aprendidas ao longo do processo de escolarização formal pelo qual passaram ou ainda passam. São capazes, por isso, de ler, comentar e até mesmo avaliar o texto do outro, sugerindo melhorias, como um professor faz com seus alunos. Na escola, esse trabalho nem sempre é feito da mesma maneira, pois pode estar embasado por diferentes concepções de escrita e de ensino da escrita construídas ao longo da história.

Ao interagir no fórum com o propósito de aprender ou ensinar a escrever melhor, os participantes também manifestam diferentes concepções de escrita e de ensino da escrita. Manifestam concepções escolares tradicionais, principalmente aquelas que valorizam o enfoque de aspectos formais da linguagem, tais como pontuação e ortografia, tratando o texto como um produto a ser avaliado com uma nota de 0 a 10. Mas também manifestam concepções valorizadas pelas teorias mais recentes de aprendizagem da escrita, que tendem a compreender o texto como fruto de um processo de co-produção, cujo papel do interlocutor é fundamental, principalmente quando este consegue salientar problemas de escrita a serem resolvidos, de modo que o texto se torne mais compreensível ao leitor. O uso recorrente do termo “redação” pelos participantes também denota a visão bastante escolarizada de texto e de escrita que os participantes demonstram ter.

Em termos de concepções de escrita e de ensino da escrita, não há diferenças significativas entre o que acontece no fórum e o que acontece na escola, sobretudo por se tratar de um fórum com uma proposta bastante conservadora em relação à aprendizagem da escrita (“escrever como os grandes autores”). Em outras palavras, levando-se em consideração somente tais concepções manifestadas, o fórum não se mostra inovador. Mas não podemos negar que os participantes estão inovando ao utilizar essa tecnologia como ferramenta para criar um espaço de interlocução com vistas ao aprimoramento da escrita, já que tal tecnologia não foi desenvolvida para esse fim.

A estrutura de participação no fórum também se revelou inovadora em relação àquela observada no contexto escolar tradicional (GARCEZ, 2006; MOITA LOPES, 1994), por apresentar-se mais flexível, sobretudo em relação à forma de controle das interações e ao desempenho de papéis sociointeracionais característicos do processo de ensino-aprendizagem, tanto de um modo geral quanto em relação ao ensino-aprendizagem da escrita. Aproxima-se, dessa forma, do contexto analisado por Paiva e Rodrigues Júnior (2004), cujas análises já tinham identificado certos benefícios do uso do fórum *online* em contexto de EAD em relação a essa flexibilização dessa estrutura de participação. O principal deles seria que o professor, no papel de moderador, consegue dividir o palco com seus alunos, dando-lhes mais oportunidade de expressar suas opiniões do que pode ser observado no contexto escolar tradicional.

Este professor analisado por Paiva e Rodrigues Júnior (2004), no entanto, continua sendo o responsável por conduzir e administrar as interações, mantendo o controle sobre elas, principalmente em relação aos temas a serem discutidos no fórum. É neste sentido, portanto que mais uma vez o fórum analisado se revela inovador, justamente por descentralizar, ainda que parcialmente, esse controle, que é exercido por diferentes participantes de acordo com o contexto emergente de cada interação ali construída, sobretudo

em relação aos temas que são discutidos. Desde que estejam alinhados aos interesses da comunidade, os participantes detêm o direito de criar novos tópicos ou respondê-los livremente. Segundo os autores, para um fórum *online* voltado à aprendizagem obter sucesso, não basta que o moderador assuma essa postura de censor. Quanto mais diversificados forem os papéis por este assumido (como por exemplo, animador, moderador, regente ou condutor, debatedor, líder intelectual), mais alinhadas e dinâmicas serão as discussões, oportunizando melhores formas de construção de saberes. No fórum analisado, todos podem assumir esses papéis.

Os resultados aqui apresentados reúnem elementos que permitem auxiliar a desconstrução daquela ideia de que a relação entre novas tecnologias e novas práticas de ensino-aprendizagem se dá de maneira quase direta. Apesar das inovações apontadas, na maior parte das vezes, o fórum está sendo utilizado para tratar dos mesmos assuntos tratados na escola, inclusive naquelas consideradas mais tradicionais. Na condição de linguistas aplicados, cabe-nos, então, investigar esses novos contextos em formação, contribuindo, dessa forma, para o estudo de práticas de escrita e de ensino-aprendizagem da escrita na hipermídia, de modo a desmistificar a questão da inovação tecnológica.

Estamos passando por um momento de apropriação e transformação desses espaços, cabendo-nos analisar o que desponta como novo e promissor em relação a esse processo em andamento. Cabe-nos também apontar aquilo que parece apenas novas roupagens para velhas práticas, buscando alternativas para transformá-las e adaptá-las às novas demandas em vez de apenas reproduzi-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 617 p.
- DASCAL, M. Language as a cognitive technology. In: GORAYSKA, B. ; MEY, J. L. (Eds.) *Cognition and Technology: Co-existence, Convergence, and Co-evolution*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2002. p. 37-62.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. et al. (Orgs.). *Questões de linguagem: muito além do português*. São Paulo: Editora Contexto, 1991. p. 54-63.
- FUTTERLEIB, J. A.; SANTOS, R. P. Ferramenta é Instrumento, Ambiente é Cenário: E o Fórum Online de Discussões? — Recortes de Reflexão Sobre o Estudo da Física em Ambientes Não-Formais de Educação. *Acta Scientiae: Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas, Canoas*, v. 1, n. 1, p. 47-66, jan.-jun. 1999.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Caleidoscópio (UNISINOS)*, São Leopoldo, RS, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.
- GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.) *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002. [1979].
- MOITA LOPES, L. P. Variação de padrões interacionais em dois grupos de aprendizes de leitura em língua materna. *Rev. TB (UFRJ)*, Rio de Janeiro, n. 117, p. 107-120, abr.-jun. 1994.

OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. Animação de fóruns virtuais de discussão — novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. *RENOTE — Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 20, p. 1-11, dez. 2006.

PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES JÚNIOR, A. S. Fóruns on-line: intertextualidade e footing na construção do conhecimento. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). *Gêneros: reflexões em análise do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. v. 1, p. 171-189.

PHILIPS, S. U. Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom. In: DURANTI, A. (Org.). *Linguistic Anthropology: a reader*. Malden, Mass.: Blackwell, 2001. [1974]. p. 302-317.

ROJO, R. H. R. Revisitando a produção de textos na escola. In: ROCHA, G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: O sujeito-autor*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. v. único. p. 185-205.

SHULTZ, J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Who's got the Floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and at school. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (Eds.). *Ethnography and Education: children in and out of school*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 88-123.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

ABAURRE, M. B. M. et al. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. (Orgs.) *Cenas de Aquisição da Escrita: o trabalho do sujeito com o texto*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997. p. 13-36.

Atividade de linguagem: a produção de texto como exercício de regulação intersubjetiva

(Language activity: the text production as practice of intersubjective regulation)

Marilia Blundi Onofre¹

¹Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

blundi@uol.com.br

Abstract: The present discussion is focused upon reflections of Rezende (2010) about language learning and teaching. The contribution of Rezende takes as theoretical framework the Theory of Predicative and Enunciative Operations proposed by Antoine Culioli (1999), which is based on operations of mental representation, referential processes and regulation. We see from this angle and analyze the problem with establishing the limit between what has been considered an error and creativity when we leave the scope of idealized models. We intend to discuss the importance of considering a practice of intersubjective regulation in the process of language learning and teaching text production.

Keywords: text production; language activity.

Resumo: As discussões aqui propostas fundamentam-se pelas reflexões de Rezende (2010) sobre o processo de ensino de língua a partir da sua leitura de Antoine Culioli (1999). A contribuição de Rezende para se pensar tal processo faz-se pelos princípios sustentados pela Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), segundo os quais a atividade de linguagem constitui-se por meio das operações de representação mental, referência linguística e regulação intersubjetiva. Nesse contexto observamos a dificuldade de se estabelecer o limite entre o que se entende por erro e por criatividade quando saímos do âmbito dos modelos idealizados. Pretendemos mostrar a importância de se considerar, no processo de ensino-aprendizagem de língua, a produção de texto como uma prática de regulação intersubjetiva.

Palavras-chave: produção de texto; atividade de linguagem.

Considerações iniciais

Toda pesquisa que tem a linguagem como objeto de estudo, e pretende abordá-la em sua plenitude, assume os desafios de responder aos vários domínios próprios da sua natureza; como a definiu Saussure (1988), a linguagem é heteróclita, multiforme e atravessada por diferentes domínios. Imbricam-se, então, nesse cenário, a filosofia, a psicologia, a sociologia, entre outras ciências, bem como suas vertentes. E a complexidade desse estudo aumenta quando se objetiva pensar sobre a atividade de linguagem no processo de ensino-aprendizagem. Agora, não é suficiente observar produtos linguísticos e reconhecer neles vestígios ou traços psicológicos, sociológicos etc., e a partir daí identificar tendências comportamentais ou sociais, pelas médias de ocorrências encontradas, que acabam por definir discursos tipificados. É o que ocorre, por exemplo, quando se definem e identificam gêneros discursivos, considerando-se sua estrutura linguística, seu meio de divulgação, sua relação com uma dada função social etc. Trata-se, nesse caso, de uma abordagem, se não descritiva, muito próxima dessa em termos de resultados, uma vez que, ainda que se olhe para os discursos que circulam, esse olhar é tipificador. É importante lembrar que,

em Bakhtin (2000), a noção de gêneros discursivos, primários e secundários, não é proposta da forma como tem circulado, em seu nome; a saber, como um quadro classificatório de discursos, que a cada dia ganha nova configuração, conforme sua forma e função social. Bakhtin, no conjunto de sua obra, ao ressaltar que a linguagem se constitui como um produto ideológico, pretende, a nosso ver, mostrar a relação estreita entre linguagem e organização social, sem, no entanto, tabular discursos. Não queremos dizer que esse estudo não seja necessário e relevante, mas, quando se trata do contexto de ensino-aprendizagem, fica claro que trabalhar com modelos linguísticos estabilizados não é suficiente para recobrir todas as questões que se apresentam aos professores. Por exemplo, expor os alunos aos modelos discursivos que circulam socialmente, ressaltando as marcas que os caracterizam é um tipo de trabalho monológico, pois o aluno é levado a reproduzir esses lugares discursivos comuns, alinhando-se com *o que se deve dizer e como se deve dizer* em determinadas situações discursivas. O professor não tem como responder à produção que o aluno lhe dá em retorno. Nesse contexto, quando o aluno produz um discurso que tem um diferencial da média apresentada, sendo destoante quer positivamente (no caso de um discurso criativo) quer negativamente (no caso de um discurso com inadequações, segundo determinados padrões linguísticos), certamente isso não se dá em consequência da escola, já que não é com esse diferencial (positivo ou negativo) que ela, em geral, trabalha. É aqui que se insere nossa discussão, sobre esse diferencial para o qual o professor de língua materna deve dar uma resposta, indo ao encontro de “erros” ou “acertos” que aparecem nas produções dos alunos e que nem sempre são previsíveis pelos modelos adotados.

Pautando-nos no projeto do linguista francês Antoine Culioli (1999), autor da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas, ressaltamos a importância de se considerar, no processo de ensino/aprendizagem de língua, o constante embate entre a estabilidade e a instabilidade linguística, lugar de confluência entre fatores linguístico-cognitivos. A centralidade dessa questão na teoria é responsável por tornar essa proposta teórica um referencial para o ensino de língua, e esse será nosso objeto de discussão.

A produção de texto no ensino: atividade reprodutiva

A afirmação que fizemos acima, qual seja, que o trabalho com a produção de texto na escola tem se pautado na apresentação de modelos discursivos que circulam socialmente e que devem servir de referencial para o aluno reproduzir esses lugares discursivos, alinhando-se com o que se deve dizer e como se deve dizer em determinadas situações discursivas, pode ser constatada por meio da observação dos materiais didáticos¹ que, em geral, propõem práticas como as que apresentamos nos exemplos abaixo. Tais exemplos basearam-se em exercícios propostos no trabalho de produção e interpretação de texto, realizados a partir das seguintes etapas:

¹ Observamos títulos indicados atualmente pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como não é nossa proposta analisar materiais didáticos, fizemos uma apresentação muito próxima das propostas presentes nos materiais didáticos, com o objetivo de sustentar o que afirmamos sobre o trabalho de produção/reconhecimento de texto desenvolvido no ensino. Assim, omitimos as informações bibliográficas, uma vez que os exemplos não se tratam de citações.

- (01) a) apresentação do gênero² a ser trabalhado, por exemplo:

Artigo de Opinião

Você vai ler um **artigo de opinião**.

Fique atento à **opinião do autor** sobre (apresenta-se o assunto);

- b) apresentação de um texto como exemplo do gênero abordado, chamando a atenção para suas características, tais como:

O **artigo de opinião** mostra a maneira de pensar do autor do texto sobre um assunto, um acontecimento ou uma ideia. Ele é composto de:

- introdução – apresentação do assunto;
- opinião – o que o autor pensa sobre o assunto;
- argumento – prova que confirma ou sustenta a opinião;
- conclusão – ideia final sobre o que foi exposto.

- c) produção de um texto, pelo aluno, que se caracteriza pelo gênero textual estudado.

Outra proposta de exercício, agora de interpretação de texto, encontrada entre os didáticos observados aproxima-se do exemplo abaixo, baseado em uma atividade que se faz a partir da conceptualização do gênero abordado (como demonstramos no exemplo acima), seguida da identificação das partes que compõem o texto apresentado como exemplo. O aluno é chamado a indicar os excertos do texto correspondentes às partes que o compõem, tal como:

- (2) Lembre-se: O **artigo de opinião** mostra a maneira de pensar do autor do texto sobre um assunto, um acontecimento ou uma ideia e compõe-se de introdução, opinião, argumentos e conclusão.

Leia o texto (título do texto) e identifique as seguintes partes que o compõem:

- introdução: (o aluno deve indicar onde se inicia e onde termina a parte correspondente à introdução e, assim, sucessivamente.)
- opinião: _____;
- argumento: _____;
- conclusão: _____.

Considerando que a prática apresentada representa o tipo de exercício teórico-prático empregado no ensino de produção de texto, ficam evidentes as observações que vimos fazendo. O trabalho proposto faz-se a partir de uma definição do gênero a ser aplicado/ensinado. Dada a definição, apresentam-se textos exemplares que devem servir de espelho para o aluno reproduzir seu texto.

Essa abordagem não é concebida como insuficiente, pois os comentários que acompanham a avaliação de um dos materiais consultados são, em geral, positivos, com algumas ressalvas, como podemos observar nos seguintes excertos que se encontram no documento denominado *Guia do Livro Didático de língua portuguesa* (BRASIL, 2009):

Esta coleção se **organiza** pela associação de temas e gêneros: o tema é desenvolvido através de gêneros selecionados para o trabalho com a leitura e a produção textual. O trabalho com **leitura** se orienta pelos propósitos comunicativos de entreter, informar e educar. Por isso, indica, para cada texto, se o objetivo principal é ler por prazer, ler para se informar ou ler para aprender. As atividades favorecem o reconhecimento dos diversos gêneros e

² É possível observar que a compreensão do conceito de gênero discursivo é controversa, muitas vezes ignorando-se o quadro teórico no qual tal conceito teve origem.

contribuem para desenvolver diferentes capacidades de compreensão. As propostas de **escrita** contemplam gêneros de áreas culturais diversas, definem o contexto de produção e dão atenção especial às etapas do processo de elaboração do texto. (p. 287)

ATENÇÃO!

A **coleção** exige atenção especial do professor à distribuição dos conteúdos no tempo escolar, em razão da grande quantidade de propostas que oferece. Nas atividades de **leitura**, caberá ao docente situar o texto em relação à obra de que faz parte e estimular o estudante a conhecê-la. Para promover a leitura de **textos literários** de autores consagrados, o professor poderá se valer das indicações apresentadas ao final dos volumes. Merece complementação o tratamento dado às imagens que abrem as unidades (pinturas, fotografias, esculturas), pois elas são exploradas apenas como introdução ao tema a ser abordado e não como textos visuais. [...] (p. 292).

As observações acima demonstram que essa avaliação sobre o trabalho com a produção de texto tem como parâmetro os gêneros textuais, as suas características enquanto forma e função social, uma vez que esses pontos são valorizados no documento. Há, no entanto, várias questões a se considerar em relação à análise apresentada, como tópicos que julgamos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho com a produção textual que foram tratados parcialmente, ou ainda, esquecidos ou apagados pelo documento. Dentre esses casos, comentamos alguns.

O exercício da leitura é concebido enquanto função, lê-se com um objetivo dado, por *prazer*, para *informação*, para *aprender*, o que implica uma concepção de leitura instrumental, vista, então, sob uma única ótica, diferentemente do que se propõe nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Quanto às recomendações sobre os pontos a serem revistos pelas coleções, nada se diz acerca da ausência de uma proposta que leve em conta as relações léxico-gramaticais e discursivas. Essa ausência de um trabalho com os mecanismos enunciativos e discursivos, que se constroem por meio das relações entre as marcas léxico-gramaticais, deveria figurar como a maior lacuna encontrada nesses materiais didáticos analisados, porém o que observamos é que essa questão segue, sempre, negligenciada. Isso leva-nos a considerar que, de fato, não há uma teoria da linguagem que sirva de referencial para o desenvolvimento do trabalho com a produção de texto no ensino. As relações léxico-gramaticais ficam sempre deslocadas das discussões sobre discursividade, o que nos mostra que persiste o fosso entre gramática e produção/interpretação de texto.

Nada é comentado em relação aos exercícios estruturais, que criam a ilusão de que todos os textos atendem a uma mesma estruturação, conforme observamos no exemplo (02), citado acima. Esse exemplo já fora muito questionado, pois, ao mesmo tempo em que leva o aluno a fixar uma dada estrutura para um determinado gênero, leva-o a um exercício de reprodução textual. O mais sério em relação a essa ilusão da estabilidade entre uma forma e sua função é o apagamento que se faz em relação às subversões, aos lugares discursivos que se constroem por uma dada singularidade, ou subversividade, e que contribuem para um refinamento da competência discursiva do aluno. Ainda que as estruturas apresentadas estejam presentes em grande parte dos textos, elas têm de ser abordadas como uma das possibilidades de estruturação textual, que convive com outras tantas possibilidades. Nesse caso, é importante mostrar que há um lugar gerador dos gêneros, onde os diferentes tipos se aproximam, antes das reconhecidas estabilizações.

Quando se indicam os pontos que merecem atenção, e que devem ser contemplados pelo material, prevalece mais uma vez os modelos, agora, literários, e dessa maneira, asseguram-se os paradigmas dos textos exemplares, literários, em contraposição aos textos não-literários, sem considerar a possibilidade da articulação entre esses dois polos.

A questão que levantamos, aqui, sobre as práticas adotadas no ensino incide no fato de que essas propostas apresentam uma única via, a do modelo a ser apreendido (aprendido) e, uma vez aprendido, a ser aplicado, porém não há um referencial que sirva de apoio para o professor responder às possíveis questões léxico-gramaticais discursivas que podem surgir nas produções dos alunos. É preciso considerar que não podemos prever a organização discursiva do aluno e, assim, os parâmetros de avaliação coincidem com os de produção, quer dizer, trata-se de verificar se as regras aprendidas foram atendidas. Essas regras, em geral, distribuem-se entre as normas gramaticais, pela textualidade — responsável pelos princípios de coesão e coerência —, pela tipologia textual exigida, e, pelo posicionamento que o sujeito deve assumir em relação aos valores sociais constituídos — é um sujeito que repete lugares (isso é negativo) ou dialoga com eles (isso é positivo). Esses lugares sobre os quais se constituem os parâmetros de ensino de produção/interpretação de texto são válidos quando pensamos a partir de modelos mais estabilizados, por meio dos quais temos a ilusão da existência de um sistema linguístico edificado que serve de padrão para identificarmos ocorrências linguísticas reconhecidas, então, como mais padronizadas ou mais subvertidas, e, podemos dizer que até mesmo essas últimas, quando passam a ser vistas como tal, é porque já ganharam um *status* gramatical/discursivo e, de certo modo, padronizaram-se como subvertidas. Abrindo um parêntese, citamos, como exemplo, o trabalho de Fiorin (1996), onde se apresenta um quadro exemplar e exaustivo das marcas de pessoa, espaço e tempo. Fiorin identifica dois tipos de mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado, que são a *debreagem* e a *embreagem*. O primeiro mecanismo consiste na projeção da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação no enunciado, trata-se da representação linguística que se faz de uma dada realidade extralinguística. A enunciação, instalada no enunciado, pode reproduzir-se, e, nesse caso, ocorre a *debreagem enunciativa*, quer dizer, há uma referência/ reprodução, no enunciado, aos/dos actantes da enunciação (Eu/Tu), do espaço da enunciação (aqui), e do tempo da enunciação (agora). Há, ainda, a possibilidade de instaurar, no enunciado, os actantes, os espaços e os tempos de que se enuncia, *aqueles que são enunciados*, que são identificados como não-pessoas, não-espaços e não-tempos da enunciação, e, nesse caso, ocorre a *debreagem enunciva*. O segundo mecanismo apresentado por Fiorin é a *embreagem*, que vem a ser a neutralização das diferenças apontadas pela *debreagem*, quer enunciativa quer enunciva. Assim, no enunciado, uma dada marca enunciativa, como, por exemplo, Eu, é empregada com valor enuncivo, isto é, Ele; ou o contrário, uma marca enunciva, Ele, é empregada com valor enunciativo, Eu. Embora a natureza da *embreagem* seja a neutralização das diferenças enunciativo-enuncivo, na análise valerá a marca expressa no texto e, desse modo, será *embreagem enunciativa* se aparecerem os actantes *Eu/Tu*, o espaço *Aqui* e o tempo *Agora*, o mesmo valendo para a *embreagem enunciva*. Vemos, assim, que as marcas que são abordadas como casos de *embreagem*, uma vez reconhecidas, acabam ganhando um *status* também estável e padronizado, como procuramos discutir acima, quando afirmamos que até mesmo os valores considerados subvertidos já ganharam *status* gramatical/discursivo.

Não pretendemos negar a relevância dos trabalhos que apontam os valores estabilizados e mostram a possibilidade das subversões, porém o questionamento que fazemos

diz respeito à ausência, no ensino de produção textual, de um trabalho que articule gramática e produção/interpretação de texto, de modo que possibilite que o professor vá além do “certo” e “errado”.

Consideramos as situações de ensino nas quais o professor tem de responder a uma dada produção do aluno, quando uma determinada construção léxico-gramatical-discursiva ficou na iminência do dizer. Esse é, a nosso ver, o verdadeiro objetivo do exercício de produção textual na escola.³ Esse exercício deve promover o diálogo entre os interlocutores em interação, este concebido, aqui, segundo os princípios da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), como ponto de equilíbrio entre interlocutores, resultante de relações psicossociológicas vivenciadas por esses. O professor não intervém no texto do aluno, ao contrário, participa do processo dialógico promovendo a equilíbrio.

Para exemplificar nossa discussão, trazemos, abaixo, um texto⁴ produzido por um aluno em exercício escolar do qual selecionamos algumas ocorrências (que aparecem assinaladas e, em seguida, comentadas) a partir das quais faremos algumas indagações:

O passeio ao Rio

O *meu pai* foi ao Rio e *minha mãe* também.

Aí *eles* foram nadar e *daqui a pouco* aparece o *Aparecido* aí *eles* falou quem mandou você vi aqui porque eu tou com vontade de nadar.

Aí *eles* foram nadar [...]

Quando chegou foi fazer aumço e *comemos* a comida e fomos dormir.

Nesse exemplo, encontramos a concorrência de marcas de determinação e indeterminação do sujeito enunciador, pelas respectivas marcas: *eles X nós*. Observamos, ainda, essa concorrência veiculada pelas seguintes marcas espaço-temporais: *foi, foram X daqui a pouco, aparece*. (ONOFRE, 2003, p.154)

Dado o texto, o professor tem diante de si algumas questões a considerar. Primeiramente, o fato de que como professor ele tem de cumprir a sua tarefa frente ao texto do aluno, qual seja a de promover o desenvolvimento da competência discursiva de seu aluno, levando-o a refinar os processos de construção de significação que se fazem por meio da atividade de leitura, entendida aqui como o processo subjacente às diferentes formas de veiculação da linguagem. Essa tarefa, por sua vez, coloca-lhe outro desafio, que é o modo como abordar ocorrências que, ao mesmo tempo em que podem ser consideradas como evidência de um trabalho criativo realizado pelo sujeito enunciador (aluno), podem ser vistas como erros, à medida que se trata de deslocamentos de pessoa, espaço e tempo instaurados no texto.

A produção que apresentamos parece-nos explicitar esses fatos.

Considerando o deslocamento espaço-temporal dado entre *foi, foram X daqui a pouco, aparece o Aparecido*, e ainda o deslocamento actancial entre *meu pai, minha mãe X Aparecido* (tendo em vista que o aluno se chama Aparecido, e nesse caso é um *eu* que

³ A escola fica em um lugar dúbio, ao mesmo tempo em que quer dar autonomia ao sujeito, propõe que ele repita lugares. Essa autonomia é limitada.

⁴ Esse texto compõe meu *corpus* de tese de doutorado (2003). Trata-se de uma narração produzida por aluno do ciclo básico, a partir de tema livre.

se nomeia *ele*, o Aparecido), poderíamos dizer que há, nessas ocorrências, um jogo enunciativo veiculado por esses deslocamentos, o que implica a concorrência entre instâncias enunciativas, e que isso poderia ser visto como um traço de singularidade, que valorizaria as relações discursivas no texto do aluno. Por outro lado, esses deslocamentos poderiam ser concebidos pelo professor como erros, e, então, seriam apontados como construções a serem corrigidas.

É possível observar que a escola fica em um lugar dúbio, conforme dissemos acima, pois, quando é o texto do aluno que está em foco, consideram-se, em geral, as estabilizações como referência na correção de texto, e, então, os casos de deslocamentos são tratados como erros. No outro polo, quando é o texto modelo que está em foco, consideram-se quaisquer deslocamentos como empregos conscientes que justificam o lugar que tais textos ocupam na academia. Esse último é concebido como o lugar da criatividade, por excelência, e, por aí, pode-se concluir que toda essa discussão sobre erro ou projeto, ou controle na equibração envolve o conceito que se tem de criatividade.

A linguagem como atividade criativa

Tendo em vista que defendemos que deslocamentos como os exemplificados sejam trabalhados por meio da explicitação das operações de linguagem/línguas uma vez engendradas, e, então, não deveriam ser abordados nem como erros, nem como empregos conscientes ou criativos, consequentemente defendemos que o conceito de criatividade seja repensado nesse contexto que leva em conta o processo de ensino de língua com vistas ao desenvolvimento da atividade de linguagem.

Pautamo-nos, para tanto, nas reflexões de Rezende (2010) a partir da sua leitura do trabalho proposto pelo linguista Antoine Culioli (1990). A contribuição de Rezende para se pensar os processos de ensino/aprendizagem de língua faz-se com base nos pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE), que possibilitam um diálogo profícuo com o ensino, à medida que se fundamentam em reflexões linguístico-cognitivas.

Destaca-se, nesse programa, a relação proposta entre a invariância linguística e as variáveis linguísticas, responsáveis pelo intercâmbio entre as várias possibilidades de construção linguística e uma determinada significação. O princípio da invariância linguística diz respeito à instauração das noções semânticas, ponto de partida das relações semânticas a partir do qual as noções ganham configuração. Assim, quando instauramos no diálogo, por exemplo, uma noção como <comprar>, paralelamente a ela instauramos os seus complementares <comprador>, <comprável>, que se moldam, um pelo outro, por meio das relações predicativas e enunciativas possíveis de ser estabelecidas. O modo como essas relações se estabelecem corresponde às variáveis possíveis de veicular uma relação entre noções. Sob essa concepção, coloca-se o princípio do domínio nocional que se configura a cada enunciação, dada a sua característica, ao mesmo tempo estável e plástica. É esse lugar gerador que possibilita a interlocução.

A interlocução, ou o processo da atividade de linguagem, assim compreendida, segundo Culioli (1990), constitui-se por meio das operações de representação mental, referenciação linguística e regulação intersubjetiva. A representação mental refere-se ao modo de apreensão do mundo pelo sujeito que se faz sempre por meio da interação entre noções em relação, lugar de constituição das identidades e alteridades nocionais. Corresponde

a uma operação de primeiro nível linguístico-cognitivo ao qual um linguista/analista não tem acesso senão pelos traços linguísticos presentes no texto. Por exemplo, a aquisição de uma dada noção P (mulher) passa necessariamente pela sua noção complementar P' (não-mulher), e entre esses dois polos (P/P') instalam-se outros tantos valores fronteiros (mulher sim, quase-mulher, mulher não, quase não-mulher...). A constituição de P/P' molda-se nas relações predicativas das quais esses termos participam e essas são muito variadas e alteram-se de acordo com as diferentes situações discursivas instauradas, influenciadas por valores físico-culturais assumidos pelos sujeitos. Assim, uma dada noção, tal como *mulher*, configura-se por um domínio nocional que ganha contornos diferentes dependendo dos contextos de que participa. Pode estar no domínio nocional de *mulher* a noção *forte/não-forte* e os diferentes sujeitos podem perceber diferentemente a relação *mulher forte* e *mulher não-forte*, dependendo das suas experiências, podendo até mesmo não reconhecer essa relação. Essa percepção estará marcada na produção de significação, dependendo da localização estabelecida entre essas noções. Assim, podemos ter predicacões/enunciações do tipo <o que é mulher forte?>, <mulher, forte?>, <forte mesmo são as mulheres>, <mulher forte, até parece!>, e em cada uma delas vemos uma configuração diferente das relações invariantes de partida. Como uma criança vai reconhecer, por exemplo, uma predicacão como a seguinte <as mulheres deixaram de ser fracas> Isso pode ser ou não significativo para ela, e pode ser significativo em graus diferentes, o mesmo acontecendo para o adulto. O modo como os indivíduos constroem as suas leituras sobre essas noções estará refletido nas suas *representações* (predicacões) retomadas e reconstituídas em seu diálogo. É um exercício de leitura que o sujeito imprime em seu dizer, quando em *regulação* (ou *equilíbrio*) com o seu interlocutor, recorrendo a um sistema de *referenciação linguística*.

Essa tripla de operações que fundamenta a TOPE sustenta uma concepção interacional acerca da linguagem e do sujeito, vistas enquanto noções que emergem em relação, resultantes de processos psicossociológicos que são traduzidos pela linguagem. É por meio da linguagem e no diálogo que vemos o sujeito constituir-se, por meio de seu trabalho, um trabalho delineado pelas leituras que faz das suas experiências nos mais variados embates dialógicos, permeados por valores físico-culturais.

Esse trabalho corresponde à atividade epilinguística, identificada por Culioli (1990) como uma atividade realizada pelo sujeito enunciativo de forma não-consciente, o que significa que, embora haja esse exercício empreendido pelo sujeito, esse quase não percebe as operações que desenvolve para tanto. Trata-se das glosas linguísticas que se dispõem aos enunciadores no momento da enunciação. Essas glosas, como tais, identificam-se pela invariância linguística, o que possibilita a construção dialógica, e, ao mesmo tempo, diferenciam-se pelas marcas discursivas traduzidas por meio desses *quase-mesmo* dizeres.

Segundo Culioli (1990), é sobre essa atividade epilinguística que uma atividade metalinguística deve incidir, e propõe, para tanto, um modelo formal que opere com essas operações de linguagem, relacionando o empírico e o formal. Nesse modelo, as representações metalinguísticas objetivam a reconstrução, por meio de famílias parafrásticas, das atividades linguísticas e epilinguísticas. Tais representações são propostas pelas relações primitivas, predicativas e enunciativas,⁵ que se caracterizam, respectivamente, pelo que se segue:

⁵Essas relações não devem ser entendidas como processos dissociados e autônomos, mas como interdependentes.

- a) primitiva: lugar gerador das noções semânticas a partir do qual essas se configurarão;
- b) predicativa: refere-se à localização das noções em relação, por meio da ordenação do enunciado, quando se estabelecem as relações de transitividade e tematização;
- c) enunciativa: lugar de instanciação das noções de pessoa, espaço e tempo, traduzidas, predominantemente, pelas marcas de modalização, e de referenciação aspecto-temporais.

Esse modelo apresentado, embora pouco explorado neste espaço, é o referencial que apontamos como produtivo para o desenvolvimento do trabalho de produção e interpretação de texto, tendo em vista alcançar os objetivos pretendidos pelo ensino de produção textual.

A concepção de linguagem e de sujeito consideradas nas nossas reflexões implica, paralelamente, uma reconfiguração da concepção de criatividade, diferente daquela que costuma circular, especialmente, nos espaços de ensino, tal como citamos acima. Criatividade, agora, coincide com a atividade do sujeito nas situações dialógicas, que, ao mesmo tempo que pode se caracterizar por ser da ordem do *mesmo*, do *ordinário*, do *repetido*, pode ser da ordem do *novo*, do *singular*, do *criativo*. As palavras de Rezende (2010) traduzem com maior profundidade o que queremos apontar:

Perceber e definir a criatividade apenas como ápice (ou seja, como arte), enfatizar o seu caráter divergente e visível, e separar expressão artística da não artística é não conseguir acessar a linguagem como trabalho fundador que permite ao sujeito se construir em uma singularidade por meio de um autoconhecimento que necessariamente traz o conhecimento do outro. Esse processo de apropriação, ou capacidade de se instaurar como origem do seu discurso é fundamental, e é esse mesmo processo básico que, por exemplo, deve ser enfatizado na produção de textos nas escolas, que pode vir a se tornar, eventualmente, origem também do trabalho artístico. Entre ser origem do seu próprio discurso (apropriação) e ser artista (criatividade) é uma questão de grau e não de natureza. Quando instauramos essas distinções (linguagem artística e não artística, criatividade e não criatividade, etc.), confundimos completamente o plano formal e o empírico, que devem ser cuidadosamente distinguidos e profundamente articulados; perdemos os vasos comunicantes e, em consequência, a base interdisciplinar que poderia oferecer continuidade ao fenômeno. Quem defende o conceito de linguagem, como Culioli defende, precisa também insistir em restabelecer essa base perdida procurando, apesar das diferenças existentes, os pontos em comuns. (p. 18)

Considerações finais

As reflexões que encaminhamos nesse espaço de discussão objetivaram apontar as dificuldades enfrentadas pelo professor de língua no trabalho com a produção textual. Tais dificuldades surgem, a nosso ver, pelo fato de esse trabalho pautar-se, especialmente, na apresentação de modelos textuais a serem reproduzidos pelos alunos, como se esse caminho fosse suficiente para atingir os objetivos almejados pelo ensino. Observamos que essa abordagem é um dos caminhos para mostrar estruturas textuais mais estabilizadas, o que não significa que a exposição desses modelos abarque questões que julgamos pertinentes de serem exploradas no exercício com a produção textual, tais como as relações léxico-gramaticais e discursivas. Centramos nossas questões na ausência de um trabalho sustentado

pela concepção da linguagem como atividade criativa e, ao mesmo tempo, na urgência dessa abordagem no ensino, tendo em vista instaurar um olhar que possa reconhecer na produção do aluno uma atividade que evidencia a relação entre o erro e a criatividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 421 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNL D 2010: Letramento e alfabetização/Língua Portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, 2009. 352 p.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. v. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p.

CULIOLI, A. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. v. 1. Paris: Ophrys, 1990. 223 p.

_____. A. *Pour une linguistique de l'énonciation: domaine notionnel*. Paris: Ophrys, 1999. v. 3, 192 p.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Ática, 1996. 318 p.

ONOFRE, M.B. *Operações de linguagem e implicações enunciativas da marca "se"*. 2003. 192f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

REZENDE, L. M. Contribuições da teoria das operações predicativas e enunciativas para o ensino de línguas. *Versão Beta*, São Carlos, Especial II, n. 58, p. 07-28, set. 2010.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1988. 304 p.

Interface computacional como linguagem

(Interface as language)

Rodrigo Prates Campos¹

¹Departamento de Linguística Aplicada - Instituto de Estudos da Linguagem –
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

rp_campos@yahoo.com

Abstract: The goal of this paper is to consider the computer interface as a language, and explore a possible bias by which applied linguistics can study the relationship between language and technology in continuity, not as two unconnected fields. We assumed that the interaction with a graphical interface is a dialog between user and machine in which language is the interface itself. In this paper, preliminary results are discussed and were obtained by observing students in introductory course on computer science taught in a telecenter in Campinas.

Keywords: applied linguistics; digital literacy; human-computer interaction.

Resumo: A proposta deste artigo é abordar a interface computacional como linguagem, e assim explorar um possível viés pelo qual a linguística aplicada pode estudar a relação entre linguagem e tecnologia em continuidade, não como dois extremos desconexos. Pressupõe-se que a interação com uma interface gráfica é um diálogo entre usuário e máquina cuja linguagem é a própria interface. A pesquisa cujos resultados preliminares são discutidos no artigo tem como base a observação participante dos alunos do curso introdutório à informática ministrado em um telecentro de Campinas.

Palavras-chave: linguística aplicada; letramento digital; interação humano-computador.

Introdução

Após detalhadas instruções sobre como utilizar um processador de textos, o instrutor pede aos alunos que, a título de exercício, insiram uma nota de rodapé ao fim do parágrafo que haviam escrito. Após vários minutos D. Tereza reclama “Não deu certo. Como é que faz mesmo?”, e o instrutor responde “O que é que não deu certo, D. Tereza?”. Ela retruca, já nervosa, “Deu tudo errado! A nota ficou no lugar errado, com o número errado, ...” e é interrompida por ele “A senhora apagou a nota que fizemos antes?”. D. Maria faz que não e o instrutor continua “Tem que apagar, D. Tereza, se a senhora quer que comece no número um... A senhora colocou o cursor no lugar onde queria inserir a nota?”. Ele faz que não de novo, e ele interrompe a aula para explicar-lhe novamente todo o processo de criação de notas de rodapé.¹

A cena descrita acima se situa no Telecentro Primavera, localizado no Mercado de Flores da CEASA de Campinas. É uma sala de treze por seis metros com dez computadores que é usada para o curso introdutório à informática promovido pelo programa “Jovem.com” da Prefeitura Municipal de Campinas nos telecentros da cidade. Nesse curso pessoas de todas as idades com pouca ou nenhuma familiaridade com computadores são introduzidas aos meandros da informática. Em geral com escolaridade média (ensino médio completo) ou inferior e advindos de comunidades circunvizinhas à CEASA, os alunos do Telecentro

¹ Diálogo reconstruído a partir do diário de campo, os nomes foram trocados por outros fictícios.

Primavera relatam como principal motivo de frequência ao curso a necessidade de conhecimentos de informática para a obtenção de emprego.

O curso de introdução à informática do telecentro se estende por cinco semanas (a cada cinco semanas uma nova turma é formada), com duas aulas por semana de duração média de uma hora e meia, cobrindo apenas os rudimentos da operação da interface gráfica do *Windows*, da edição simples de textos, criação e troca de *e-mails* e as funções básicas da navegação na internet. Nas aulas, por falta de equipamento de apoio, o instrutor costuma desenhar no quadro branco partes da interface, indicando com a própria caneta onde os alunos devem “cliquear” ou teclar. Entretanto a necessidade dos alunos é de maior proximidade e atenção individualizada, pois a maioria não tem qualquer familiaridade com o *mouse* ou o teclado, alguns evitam o próprio contato físico com o computador, exigindo atenção muito próxima. Atuando como monitor do curso tenho a oportunidade de pôr em prática o método de observação participante, dando auxílio aos alunos em cada passo de seu aprendizado, mostrando a eles como digitar, pondo minha mão sobre a deles para mostrar como mover o *mouse*, como usar os botões em cliques e duplos-cliques, frequentemente respondendo perguntas, elucidando situações de erro, dando suporte à sua insegurança, guiando-os até que se sintam suficientemente confortáveis para agirem por si mesmos.

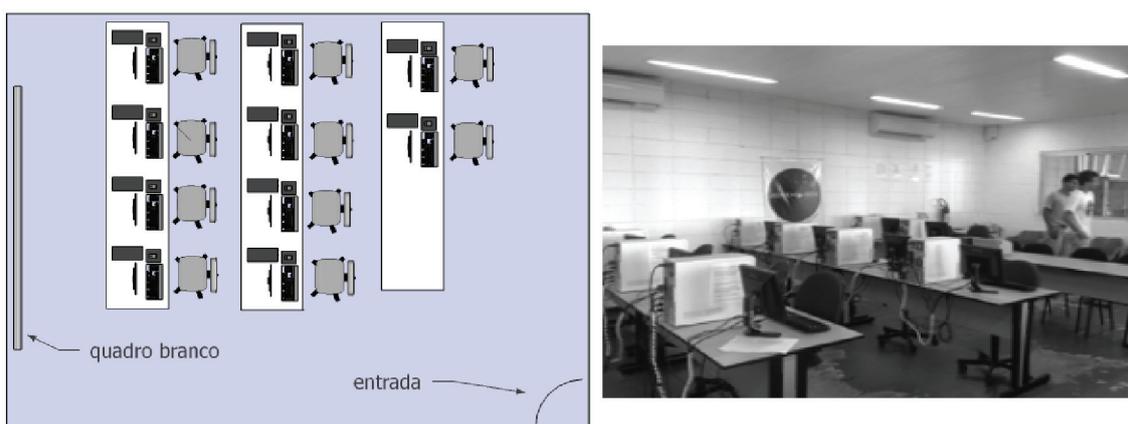


Figura 1. Diagrama esquemático e fotografia do Telecentro Primavera

A interface humana do *Windows Vista*[©], sistema operacional utilizado no Telecentro Primavera, é, entretanto, um conjunto de signos visuais (ícones, botões, menus, controles, janelas, cores) que não são fáceis de entender fora da situação em que foram originalmente criados. O significado do ícone de um disquete, por exemplo, não é claro para quem nunca viu um disquete. Vários outros signos podem ser tão abstratos ou situacionais que sua compreensão não é simples até para quem conhece o objeto a que se referem. O significado dos signos da figura 2, por exemplo, só pode ser apreendido pelo uso repetido e continuado da interface, pois têm na polissemia sua principal característica. Já que seu objeto dinâmico não é aquilo que eles representam graficamente, mas a funcionalidade da interface a que dão acesso,² o significado desses signos só ficará mais claro na medida em que forem usados (CAMPOS, 2006, 76).

² C. S. Peirce (HOOPEES, 1994) divide os objetos a que os signos se referem em duas classes: o objeto imediato, por um lado, é descrito por Peirce como “aquilo que supomos que o objeto seja à primeira vista”; o objeto dinâmico, por outro lado, é aquele a que o signo realmente se refere, ou o objeto como ele se configura ao fim da semiose (interpretação).



Figura 2. Alguns signos visuais do Windows Vista³

Interfaces gráficas são estruturadas em torno de ícones e outros signos icônicos³ porque se supõe que, utilizando elementos gráficos que sejam familiares ao usuário, ele terá mais facilidade em reconhecer nos signos o seu significado. Mas, ainda que esses elementos lhe sejam familiares, sua relação com o objeto “computacional”, isto é, com aquilo que representam na interface não é evidente nem funciona da mesma maneira como no mundo real. Todo signo de uma interface que busca semelhança com algo externo a ela – cadernos, calculadoras, pastas, arquivos, alto-falantes, etc. – é necessariamente uma metáfora visual, o que complica mais ainda a interpretação de iniciantes, pois metáforas são signos usados em sentidos diferentes do literal.

Carnegie (2009) argumenta que a interação com (e através de) interfaces é uma forma de retórica. A autora ainda explica, porém, que essa não é uma retórica argumentativa, mas que a interface funciona como exórdio ou, em outras palavras, uma base comum sobre a qual usuário e computador vão interagir.

Interação Humano-Computador

É nesse ponto que duas teorias pertencentes ao campo da interação humano-computador (IHC) podem ser bastante esclarecedoras. Tanto a semiótica organizacional (STAMPER, 1996) quanto a engenharia semiótica (SOUZA, 2005) consideram a interface uma elocução (*utterance*) por parte do *designer* que a projetou, o que nos permite ver as interações por parte do usuário da mesma forma. Configura-se, portanto, um diálogo entre sistema (interface, nesse caso) e usuário.

Engenharia Semiótica

A engenharia semiótica é uma teoria que busca aproximar *designers* e usuários no momento da interação. Suas maiores contribuições para a discussão que se faz aqui são a noção de metacomunicação e a metodologia de avaliação da comunicabilidade.

A essência da metacomunicação de Souza está em propor que a real comunicação não acontece entre o usuário e o sistema, mas sim entre o usuário e o *designer* do sistema (e portanto, da interface), tendo a tecnologia como canal. Mensagem sobre a mensagem – comunicação sobre (a respeito da) a comunicação (meta) – Souza propõe que o sistema é um preposto do *designer*, um agente que transmitirá ao usuário a mensagem do *designer* na ausência deste, e que dialogará com o usuário no momento da interação. A mensagem “congelada” (“*one-shot*” é o termo que Souza (2005) utiliza) que o designer envia ao usuário é progressivamente desdobrada à medida que este comunica-se com – utiliza – o sistema.

O principal papel desempenhado pelo preposto do *designer* é dizer aos usuários que signos eles terão à disposição para se comunicar com o sistema, que sentidos esses signos sistematicamente assumirão em diferentes situações, qual é a gama de ações (elocuições)

³ Segundo a classificação dos signos de Peirce, o signo icônico é aquele que tem com o objeto que representa uma relação de semelhança.

do usuário que o sistema está preparado para interpretar e como as interpretará. Em outras palavras, o papel do preposto do *designer* é dizer que a interface do sistema é uma linguagem cujos signos têm significado estrito e podem ser combinados de uma maneira específica, que essa linguagem suporta alguns usos e não outros e que o sistema tem uma capacidade limitada de compreender as elocuições do usuário no uso dessa linguagem.

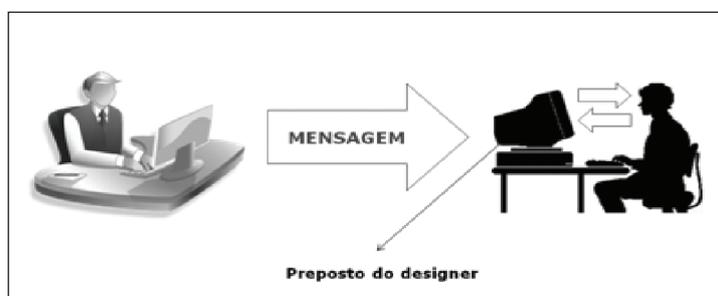


Figura 3. Esquema da interação homem-computador segundo Souza (2005)

Já a comunicabilidade, ainda segundo Souza (2005), é qualidade de um sistema em transmitir ao usuário de maneira eficaz o propósito do seu projeto e seus princípios interativos básicos. A autora elaborou uma metodologia de análise e teste de sistemas baseada em sua comunicabilidade. O objetivo desse método é avaliar como os *designers* se comunicam com os usuários através da interface. Esse método consiste basicamente em três estágios, que são: (a) identificar interrupções na interação entre usuário e interface, (b) analisar as interrupções e (c) identificar o perfil semiótico dessas interrupções.⁴

Ao mesmo tempo em que os conceitos de metacomunicação e comunicabilidade trazem consigo a idéia de que há um processo de comunicação acontecendo seja entre o usuário e o *designer*, seja entre o usuário e o computador, essa comunicação é, afinal de contas, com a interface, pois só sua responsividade permite que essa idéia se concretize. Só porque alguém clica em algum lugar e obtém quase que imediatamente uma resposta relevante e situada em relação ao clique é que essa interação assume aspecto de metagoge. Mais do que a interação em si, é o fato de que, para elaborar sua (i)locução e obter uma resposta equivalente, o usuário tem que conjugar vários elementos (menus, comandos, botões) de uma maneira e sequência específica, não aleatória. Basta um botão errado, um elemento fora de ordem para que a comunicação não se estabeleça. O caso narrado na introdução é um bom exemplo. D. Teresa esqueceu de posicionar o cursor no local em que queria que a referência do pé de página fosse posta, virtualmente comunicando ao sistema que o lugar da referência não lhe importava, o que se verificou obviamente como uma falha de comunicação.

Semiótica Organizacional

A visão de Stamper (1993) é um pouco diferente. O modelo semiótico que concebeu faz algumas conexões, ou gradações, entre as esferas tecnológica e social, sendo inovador no que tange à consideração de fatores sociais e culturais como constituintes do processo de significação. Ele se refere a “signos físicos” para falar do sistema técnico, que é a

⁴ Não é um acaso que esse método também poderia ser usado para avaliar o aprendizado de alguém aprendendo uma segunda língua (ver p. ex. RICHARDS, 1974).

camada mais interior de sua “cebola organizacional” e à “camada informal” – a mais exterior – para explicar a origem nas relações sociais de suas “invariantes semióticas”, ou “normas”. A “cebola organizacional” (STAMPER, 1993, p. 14) é a forma que Stamper usa para estabelecer a relação entre os aspectos formais do sistema e os informais, estando os usuários inseridos neste último. Significados, intenções, crenças e costumes fazem parte da esfera mais exterior da “cebola”, enquanto mecanismos autônomos e autocontidos funcionam na esfera técnica.

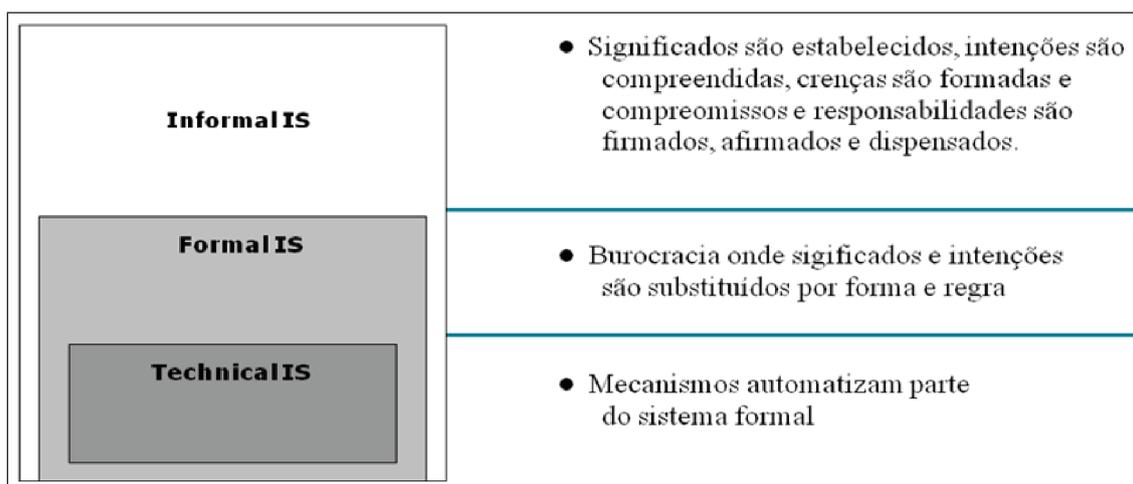


Figura 4. A “cebola organizacional” e as três camadas dos sistemas de informação (Information Systems)

Para Stamper a ponte entre a camada técnica e a informal são as normas (“*norms*”),⁵ pois para ele os significados só se tornam aparentes nas práticas, que ele define a forma como as pessoas traduzem significados em ação e como elas classificam ações distintas com base no uso estabelecido da linguagem para efeitos práticos. De fato, Stamper (1993) diz que agentes constroem sua realidade através de suas ações e, portanto, só podem ser compreendidos através delas.

A “escada semiológica”, outro artefato que Stamper criou para esclarecer a relação entre a dimensão técnica e a dimensão humana de sistemas computacionais, é a forma como ele define informação como signos e organiza os aspectos desses signos segundo as várias operações que podem ser realizadas com e através deles. Segundo Gazendam e Liu (2006), isso leva a seis abordagens aos signos que variam em gradação respectivamente de uma perspectiva, empírica, sintática, semântica, pragmática e social dos signos. A adição de uma dimensão social enfatiza o fato de que o uso da informação é sempre uma parte do comportamento humano em contextos sociais específicos onde esse comportamento é regido por convenções.

⁵ Regras derivadas de práticas sociais e culturais, para Stamper (1993).

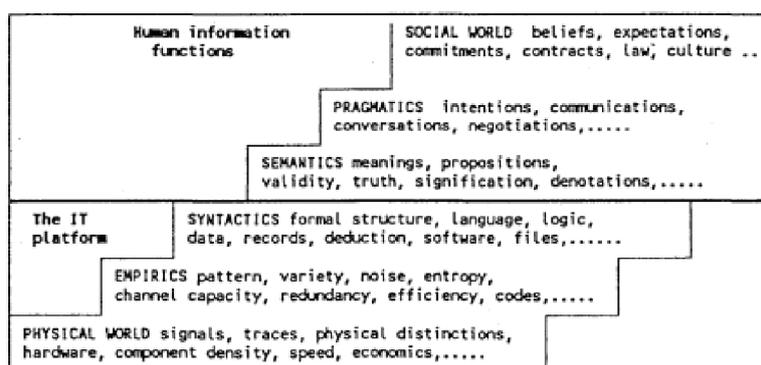


Figura 5. A escada semiótica entre o “mundo físico” e o “mundo social”

Ao pôr “pragmática” e “semântica” do lado humano da informação, e “sintática” e “empírico”, do lado tecnológico, Stamper (1993) estabelece uma clara divisão de papéis entre homem e máquina. Como eu vejo essa relação, cabe à máquina fornecer a estrutura e as regras; e aos homens, dar-lhes significado ao empregá-los. Ligados pela mesma relação existente entre língua e falante, sistema (representado pela interface) e usuário organizam-se em uma relação de uso em que os signos têm seus significados ligados à prática. Ao mesmo tempo, Stamper coloca a ilocução e a perlocução na origem dos significados postos em prática pelos usuários, fazendo uma conexão com a idéia de metacomunicação de Souza (2005). Em outras palavras, ao ver intenção e efeitos na construção dos significados postos em prática no uso da interface, Stamper reconhece a existência de algo anterior a ela, a partir do que os significados potenciais dos signos são atribuídos, *o designer*.

A título de conclusão

Como já foi dito, tanto Souza quanto Stamper vêem a interface de um sistema computacional como uma elocução. Dizendo de outra forma, alguém – o designer – seleciona e dispõe palavras e frases de uma maneira específica de modo a dizer algo a alguém, o usuário. Esse algo não só é o próprio canal dessa (meta)comunicação como é também o código em que ela está “escrita” e o código que o receptor utilizará para enviar a sua resposta. Esse código visual, um conjunto de morfemas construído tendo como base a própria gramática que rege a sua integração em uma língua e o seu próprio uso – vemos aqui como, na “cebola” de Stamper, a mensagem do designer parte da esfera técnica, passa pela formal e chega à informal –, será utilizado pelo destinatário para compor não só suas intenções como também o caminho que percorrerá para realizá-las. Em outras palavras, o usuário não tem que saber apenas como dizer ao computador o que precisa – não tem apenas que compreender como os signos articulam-se entre si e através de sua combinação ser capaz de formar um discurso – tem que saber o que dizer –, como formular as suas intenções através dos signos da interface.⁶ Segundo Souza (2005), quando um usuário não consegue construir seu discurso porque não sabe como dizer aquilo que precisa, pode-se afirmar que o interpretante de um ou mais signos foi indevidamente formado. Isso caracteriza uma falha na interpretação, que pode ter como causa uma imprecisão do signo ou uma descontinuidade entre o referencial do usuário e aquele (do designer) dentro

⁶ Situação semelhante ocorre com o aprendiz de uma segunda língua que não o que dizer para expressar suas intenções, isto é, não tem conhecimento mínimo das palavras e de como elas funcionam que lhe permitam formular uma ilocução.

do qual o signo significa o que se pretende que signifique. A insistência desses usuários em repetir uma ou mais vezes a utilização de expedientes que já sabem ser inadequados à meta que desejam cumprir revela apego a uma interpretação falida dos signos envolvidos na realização da tarefa, e evidencia que ou o usuário não reconheceu sua falha, situação em que ele atribui o erro ao sistema, ou, ao reconhecer o erro, busca por outros significados possíveis para aqueles signos que não entendeu. Quando um usuário não consegue construir seu discurso porque não sabe o que dizer, evidencia-se uma semiose interrompida. O usuário não acha na interface recursos para concatenar uma “fala”, que é quando ele não compreende os significados individuais dos signos ou não sabe as regras segundo as quais se combinam os signos da interface necessários para sua “fala”.

Outra relação que se pode estabelecer tomando por princípio as teorias de Souza e Stamper é a (dis)conexão entre forma e significado.⁷ Todos os signos de uma interface são projetados no contexto específico do designer – em geral um norte-americano rico e bem informado que utiliza vários pressupostos assumidos por outros *designers* como plataforma para a construção da sua interface – e utilizados no contexto do usuário. Por Stamper chegamos à conclusão de que todo significado é contextual, portanto aquelas significações estabelecidas pelo *designer* para seus signos dificilmente serão compatíveis com aquelas dos usuários. Os alunos que frequentam as aulas do Telecentro Primavera, por exemplo, em geral são advindos das comunidades circunvizinhas à CEASA de Campinas, têm entre 6 e 77 anos de idade, e em sua maioria nunca viram um computador ou um escritório. É difícil que a interpretação deles se assemelhe à interpretação dos signos da interface proposta/planejada pelo *designer* do sistema.

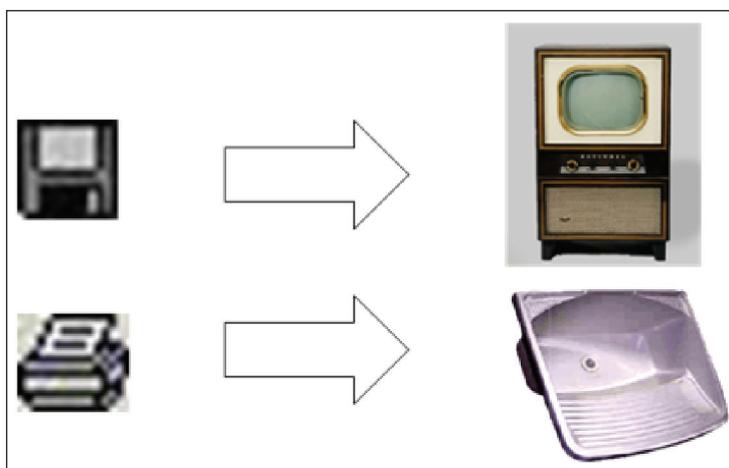


Figura 6. Exemplo como alunas (no caso, duas donas de casa) do Telecentro Primavera interpretaram dois signos do Windows Vista

Por fim, uma vista ao quadro das categorias de interrupção da comunicação de Souza (anexo) permite um *insight* à relação entre ilocução e perlocução não só na interpretação que os usuários fazem da interface mas também na própria construção do seu discurso com os signos que lhe são fornecidos. Por um lado, ao não compreender a ilocução do *designer*, D. Tereza não achou necessário nem apagar a nota de pé de página que haviam feito anteriormente para criar uma nota de número 1. Por outro não percebeu

⁷ Mais uma tensão comum na aprendizagem de uma segunda língua (ver por exemplo VAN PATTEN, WILLIAMS e ROOT, 2008)

que sua ilocução era incompatível com seus objetivos, pois não colocou o cursor no lugar certo para inserir a nota onde queria.

Assim como em qualquer língua, para uma boa comunicação com e através da interface, é absolutamente necessário que haja consistência entre os atos ilocucionários e atos perlocucionários. Por parte do *designer*, os atos de fala diretivos e comissivos (SEARLE, 1985) devem ser consistentes com a necessidade de informar, auxiliar e guiar o usuário. Mensagens de erro como “Não foi possível acessar a unidade” ou “Endereço inválido” não demonstram essa consistência. Fica, assim, a cargo do usuário o maior esforço por se fazer entender e produzir os efeitos desejados. É exatamente por isso que a interface se dispõe como uma língua. Se coubesse ao preposto do *designer* o esforço por entender as intenções e interações do usuário, a interface poderia ser mais simples, sem sintaxe ou semântica rigorosas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, R.P. *Análise dos Signos da Interface Humana do Windows XP*. 2006. Dissertação (Mestrado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARNEGIE, T. A. Interface as Exordium: The rhetoric of interactivity. *Computers and Composition*, Columbus, Ohio State University Press, v. 26, issue 3, set. 2009.

GAZENDAM, H.; LIU, K. The Evolution of Organisational Semiotics. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON ORGANISATIONAL SEMIOTICS, 6th Reading, 2006. Disponível em: <<http://www.orgsem.org/papers/00.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2010.

HOOPEES, J. (Ed.) *Peirce on signs: writings on semiotic*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 1994. 455 p.

RICHARDS, J. C. (Ed.) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, 1974. 228 p.

SEARLE, J. R. *Foundations of Illocutionary Logic*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. 227 p.

SOUZA, C.S. de. *The Semiotic Engineering of Human-Computer Interaction*. Cambridge: Mit Press, 2005. 307 p.

STAMPER, R. Signs, Norms and Information Systems. Invited papers for the ICL/ University of Newcastle Seminar on “Information”, 1993.

VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J.; ROTT, S. *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition*. Mahwah: New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. 240 p.

ANEXO

Quadro 1. Quadro das categorias de interrupção temporária da comunicação na análise de comunicabilidade (imagem)

Falha temporária	1. A semiose do usuário está temporariamente interrompida	(a)	Porque ele não consegue encontrar a expressão apropriada para sua ilocução	“Cadê?”
		(b)	Porque ele não compreende a ilocução do preposto do <i>designer</i>	“Ué, o que houve?”
		(c)	Porque ele não consegue encontrar uma intenção para sua ilocução	“E agora?”
	2. O usuário percebe que sua ilocução está errada	(a)	Porque está expressa no contexto errado	“Onde estou?”
		(b)	Porque a expressão da ilocução está errada	“Êpa!”
		(c)	Porque uma conversação de vários passos não causou os efeitos desejados	“Assim não dá”
	3. O usuário procura esclarecer a ilocução do preposto do <i>designer</i>	(a)	Através de metacomunicação implícita	“O que é isso?”
		(b)	Através de metacomunicação explícita	“Ajuda!”
		(c)	Através da própria interpretação	“Por que não funciona?”

Sândi vocálico externo nas *Cantigas de Santa Maria*: ditongação

(Process of external vocalic sandhi in *Cantigas de Santa Maria*: diphthongization)

Ana Carolina Freitas Gentil Almeida Cangemi¹

¹Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

carolcangemi@gmail.com

Abstract: This study has as main aims the mapping and the analysis of diphthongization as a process of external vocalic sandhi in Afonso X (the Wise)'s *Cantigas de Santa Maria* - Galician Portuguese religious cantigas (13th century). The sandhi processes under investigation are those that happen between words, i.e. elision, diphthongization, crasis (MASSINI-CAGLIARI, 2005, for Archaic Portuguese) and hiatus. We intend, by doing this study and from a non-explored corpus (especially as for linguistic themes (SNOW, 1987, p. 478-480; MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 24-26)), to reach a deeper knowledge of Portuguese prosody in the period of its recognition as an “independent” language in relation to Latin. Therefore, the analysis of some linguistic characteristics of the past of Portuguese will be able to clarify facts of its current structure.

Keywords: sandhi processes; archaic Portuguese; medieval Galician-Portuguese cantigas; *Cantigas de Santa Maria*.

Resumo: O presente estudo tem como objetivos principais o mapeamento e a análise da ditongação como um processo de sândi vocálico nas cantigas religiosas galego-portuguesas de Afonso X, o rei Sábio – século XIII. Serão considerados como objeto de estudo os processos que ocorrem através da junção intervocabular de palavras, os quais constituem os processos de elisão, ditongação, crase (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2005) e o hiato, para o Português Arcaico. 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), pretendemos contribuir para o aprofundamento do conhecimento da história da prosódia do português no período de seu reconhecimento como língua “independente” do latim. Dessa forma, a elucidação de algumas características do passado linguístico do português poderá contribuir para esclarecer fatos da sua estrutura atual.

Palavras-chave: Processos de sândi vocálico externo; português arcaico; cantigas medievais galego-portuguesas; *Cantigas de Santa Maria*.

Introdução

O objetivo principal deste estudo é observar o comportamento dos processos de sândi que ocorrem em junção de palavras do português na época medieval — Português Arcaico (PA), com destaque para a ditongação; em outras palavras, serão investigados os processos de sândi vocálico externo, em uma perspectiva derivacional não-linear — em especial a Teoria Fonológica — Nespore e Vogel (1986) e Teorias da Sílabas — Selkirk (1984) e Hogg e McCully (1987) —, a partir de um *corpus* composto de sessenta cantigas medievais religiosas galego-portuguesas: as *Cantigas de Santa Maria* (CSM).

Com relação ao PA, Massini-Cagliari (2005) refletiu que o sândi nas CSM é fortemente condicionado por fatores linguísticos, sendo a ocorrência de elisões, ditongações e crases determinada muito mais pela própria estrutura da língua dos trovadores do que

pela sua “vontade”. O trabalho de Massini-Cagliari (2005) selecionou, de acordo com o propósito da autora, cinquenta *CSM* das quatrocentas e vinte produzidas por Afonso X, o rei Sábio.

Neste estudo proposto por nós, partimos das reflexões e dos resultados a respeito dos processos de sândi vocálico externo feito pela autora. No entanto, mapearemos e analisaremos as soluções dadas para os encontros intervocabulares presentes nas sessenta primeiras *CSM*, isto é, não nos basearemos na seleção feita por Massini-Cagliari (2005) e consideraremos a sequência cronológica da coleção original de cem poemas, correspondendo ao Códice de Toledo (To), por serem as mais antigas, constarem em três outros manuscritos e corresponderem à compilação original da coleção (cf. PARKINSON, 1998).

A partir dessa escolha, já podemos perceber que, embora tenhamos o mesmo objeto de estudo de Massini-Cagliari (2005), os processos de sândi no PA, apenas pela ampliação do *corpus*, já é possível encontrar, através do mapeamento e das análises realizadas até o momento, alguns processos de solução para encontros vocálicos intervocabulares que não foram ainda discutidos e que, portanto, ainda não foram nem nomeados na literatura sobre o assunto.

Assim, a fim de observar e analisar esses processos, usufruímos de uma metodologia que parte da escansão e da contagem das sílabas poéticas dos versos para poder elucidar dúvidas acerca da consideração de uma sequência de vogais pertencentes a duas palavras em uma única sílaba fonética (elisão, crase, ditongação, outro processo ainda não nomeado) ou em sílabas diferentes (hiato).

Veremos que o processo de ditongação, se comparado aos outros processos citados acima, é minoritário. A ditongação, como um processo de sândi externo, consiste na união de duas vogais em uma única sílaba: uma sílaba localizada no final da primeira palavra e a outra no início da segunda palavra; assim tem-se uma combinação de semivogal e vogal. Adiante mostraremos os motivos para a pequena recorrência dessa solução e o contexto de sua aplicação, bem como as vogais envolvidas nos processos e sua motivação.

Corpus: Cantigas de Santa Maria

As *CSM* do Rei Afonso X de Castela, o Rei Sábio, 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 – o rei Sábio. 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 através de quatro manuscritos antigos denominados códices.

As *CSM* foram escolhidas com intuito de observarmos e estudarmos os processos de juntura de palavras que ocorriam no PA, uma vez que essas se enquadram no recorte feito do período denominado PA ou galego-português.

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 parecenças com a língua falada na outra margem do rio Minho. Encontramos na bibliografia especializada essa denominação, galego-português, aplicada à variedade literária desse período: 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 linguísticas [...] não são de tipologia dos fenômenos, mas de frequência. Não havendo distinções tipológicas, não há diferença de sistema” (MASSINI-CAGLIARI, 2007, p. 122). Nessa perspectiva é possível inferir que o galego-português pode ser considerado uma manifestação ancestral legítima do Português e, devido a essa constatação, é que foram escolhidas as *CSM* como *corpus* representante para o estudo dos processos de sândi vocálico externo no PA.

As *CSM* chegaram até os dias atuais por meio de quatro manuscritos antigos, 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.

Nosso estudo parte de um recorte de sessenta *CSM* pertencentes ao códice de Toledo (To), uma vez que estas fazem parte do códice mais antigo e estão presentes em dois outros manuscritos, correspondendo à compilação original da coleção. (cf. PARKINSON, 1998).

Metodologia

Antes de refletirmos sobre a metodologia empregada para a análise dos processos de sândi vocálicos externo nas *CSM*, veremos introdutoriamente o que é nomeado pela literatura de sândi vocálico externo.

O termo sândi, proveniente da antiga gramática sanscítica, designa as alterações mórficas e fonológicas causadas pelo contato entre formas da língua. Essas alterações

podem ocorrer tanto no interior do vocábulo, sendo assim interno, quanto na justaposição vocabular – final de uma palavra com o início de outra; neste caso, o processo é denominado, então, como externo.

Termo usado na SINTAXE e na MORFOLOGIA para indicar uma MODIFICAÇÃO FONOLÓGICA de FORMAS GRAMATICAIS que ficaram justapostas. O termo deriva de uma palavra do sânscrito que significa “junção”. As formas de sânди passaram por modificações específicas em circunstâncias específicas (isto é, várias regras de sânди foram aplicadas) [...]. Nas línguas em que as formas sânди são complexas, existe às vezes a distinção entre “sânди externa” (REGRAS de sânди que operam no limite da palavra) e “sânди interna” (regras que operam dentro das palavras). (CRYSTAL, 2000, p.196, grifos do autor)

Portanto, os processos fonológicos que ocorrem entre palavras e, também, entre clíticos e palavras (assim são os casos de elisão, crase, ditongação e degeminação; sendo os três primeiros comentados neste artigo) são tratados como processos de sânди vocálico externo, i.e., eles são externos à palavra, ocorrendo em juntura de palavras, em um nível pós-lexical. Existem, como dito acima, os processos de sânди vocálico interno: processos que ocorrem no interior da palavra, como a degeminação e a ditongação, que podem ocorrer no interior de palavras (1):

- (1) ál[koow] > ál[kow] – degeminação
t[i.a]go > t[ja.]go – ditongação

No PB há poucas ocorrências de elisão nos limites da palavra, motivada pela flexão ou pela derivação; dessa forma, a elisão é tradicionalmente considerada um processo de sânди externo, por não ocorrer com tanta frequência no interior de palavra, se comparado com sua recorrência entre palavras.

Para Trask (2004, p. 260), o sânди é uma “modificação de pronúncia numa fronteira gramatical”; para Xavier e Mateus (1990, p. 327-28), é 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”.

Segundo Abaurre (1996), no Português Brasileiro atual, a aplicação dos processos fonológicos de sânди externo é condicionada pelo acento principal do sintagma fonológico (ϕ). Esse, por sua vez, codificaria as informações referentes ao parâmetro da direção da recursividade sintáctica nas línguas. Abaurre, Galves e Scarpa (1999) observam que a sílaba que porta o acento nuclear deve ser preservada, por carregar informação sintáctica relevante (a direção de recursividade sintáctica), não podendo, então, sofrer processos de redução. Bisol (2000) observa, no entanto, que as sílabas não-acentuadas que se encontram na direção do acento nuclear tendem a ser preservadas também.

No que toca à Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986), o objetivo desta seria capturar essas interfaces, pois os domínios de aplicação de regras fonológicas não são necessariamente isomórficos aos constituintes sintáticos.

A fim de observar e analisar esses processos, 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.

Como solução para o primeiro caso – sequência de vogais pertencentes a duas palavras em uma única sílaba poética – encontram-se a elisão, a ditongação, a crase e um outro processo ainda não nomeado pela literatura especializada. No segundo caso – sequências vocálicas em sílabas diferentes – tem-se a ocorrência do hiato.

Uma introdução à aplicação da metodologia acima descrita à análise dos dados das cantigas medievais religiosas, com vistas ao mapeamento dos processos de sândi, está exemplificada em (2), em que aparecem as duas primeiras estrofes da *CSM* 29.¹

- (2) Esta é como Santa Maria fez parecer nas pedras
omagões a ssa semellança.

Nas mentes senpre têer **A**⁷
devemo-las sas feitur **B**⁷
da Virgen, pois receber **A**⁷
as foron as pedras duras. **B**⁷

Per quant' eu dizer oý **c**⁷
a muitos que foron y, **c**⁷
na santa Gessemani **c**⁷
foron achadas figuras **b**⁷
da Madre de Deus, assi **c**⁷
que non foron de pinturas. **b**⁷
Nas mentes sempre têer...

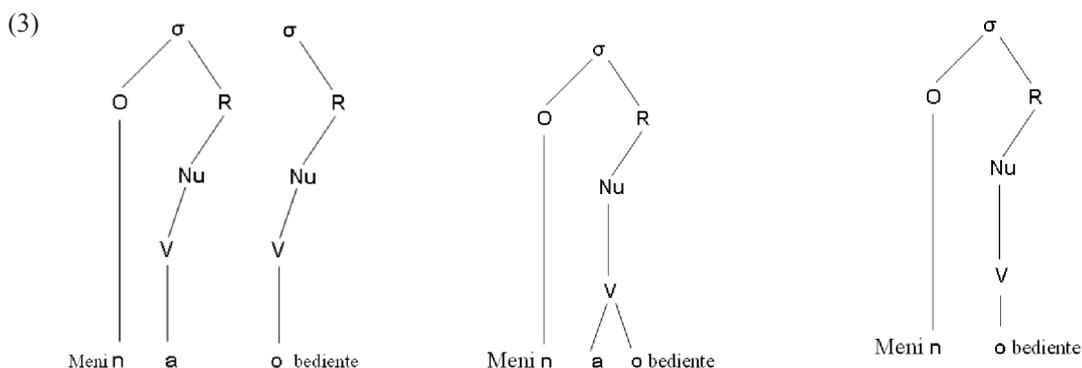
Nen ar entalladas non **d**⁷
foron, se Deus me perdon, **d**⁷
e avia y fayçon **d**⁷
da Sennor das aposturas **b**⁷
con sseu Fill, e per razon **d**⁷
feitas ben per sas mesuras. **b**⁷
Nas mentes sempre têer

Nesta cantiga, os versos contêm 7 sílabas poéticas. É possível estabelecer a solução dada pelo trovador quando ocorrem encontros de vogais entre palavras. Exemplo: as elisões estão presentes nas quatro estrofes e no refrão: *da(s)* = de+a(s) (terceiro verso do refrão, quinto verso da primeira estrofe, quarto verso da segunda estrofe, quarto verso da terceira estrofe, sexto verso da quarta estrofe); *quant'eu* = quanto + eu (primeiro verso da primeira estrofe); *Fill'e* = Fillo + e (quinto verso da segunda estrofe); *muít'e* = muito + e (segundo verso da terceira estrofe); *d'escuras* = de + escuras (sexto verso da terceira estrofe); *x'as* = xe + as (primeiro verso da quarta estrofe).

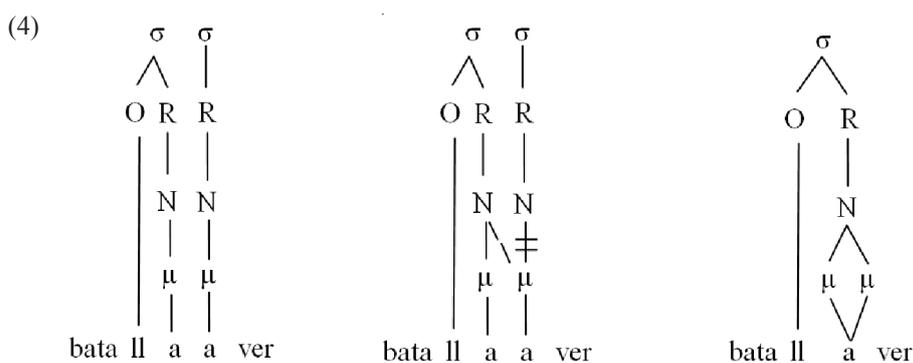
Além disso, devem ser consideradas como hiatos as sequências E-A (terceiro verso da segunda estrofe e terceiro verso da quarta estrofe) e A-I (terceiro verso da segunda estrofe). Notamos que nessa cantiga a solução de ditongação não foi encontrada, devido à marginalidade desse processo no contexto geral do *corpus*, mas isso veremos adiante.

¹ As letras maiúsculas A e B representam o padrão de rima do refrão; já as minúsculas b, c, d, e, f 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.

A elisão ocorre normalmente quando o núcleo da sílaba átona final da primeira palavra for preenchido, ou seja, em um encontro intervocabular, a presença de duas vogais em sequência fica sob o domínio de uma mesma sílaba, ocorrendo uma ressilabação. Assim, a vogal átona final da primeira palavra é apagada, e uma nova sílaba é formada, a partir da junção do núcleo da sílaba átona final da primeira palavra com a vogal inicial da segunda palavra (3).



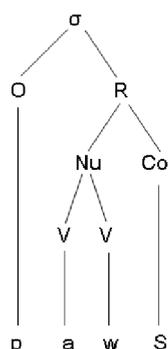
A crase consiste na união de duas vogais idênticas adjacentes e foi um fenômeno constante (mas nem sempre aplicado nos mesmos contextos) na evolução do PA para o moderno. No PA, Massini-Cagliari (1999b; 2000) descreve o processo de crase como o desligamento do núcleo da sílaba inicial da segunda palavra, seguido da sua reassociação ao núcleo sílaba precedente, representando uma ressilabação da estrutura inicial. Por restrições impostas pelo Princípio do Contorno Obrigatório (PCO), as duas vogais acabam se fundindo, embora as moras às quais estavam inicialmente associadas se mantenham (4). Podemos ver a ocorrência desse mesmo processo no encontro das palavras *batalla* e *aver* retiradas do verso 18 da *CSM* 38.



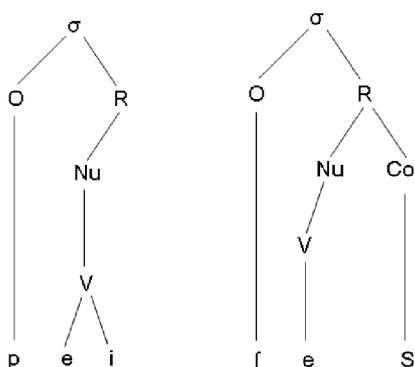
Para finalizarmos a representação dos processos de sândi, temos a ditongação, que consiste em duas vogais sob o domínio da mesma sílaba. Com o intuito de refletir sobre o processo de ditongação, começaremos com o seminal estudo de Bisol (1989), para a ditongação no nível lexical do PB, para depois passarmos a ver a ditongação como solução dos processos de sândi vocálico externo – nível pós-lexical.

Segundo a autora, no Português Brasileiro (PB), há duas classes de ditongos decrescentes no nível lexical: a) ditongo pesado, associado a duas posições no *tier* da rima – (5), e b) ditongo leve – (6), associado a uma só posição. O primeiro, segundo a autora, é o verdadeiro ditongo no PB, pois constitui uma sílaba complexa e tende a ser preservado; o segundo constitui uma rima simples e tende ser perdido (BISOL, 1989).

(5)



(6)

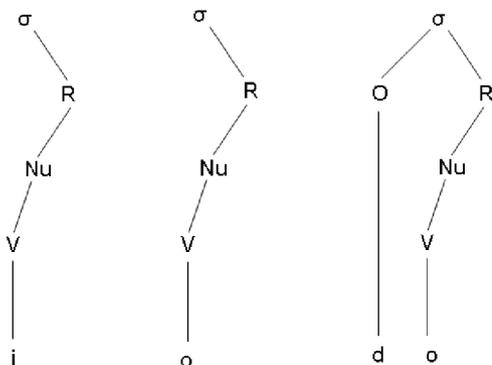


A autora reflete que os ditongos leves (6) são criados no *tier* melódico por processos assimilatórios. Vimos acima a estrutura subjacente dos ditongos e pudemos notar que os ditongos pesados, ao contrário, possuem duas posições.

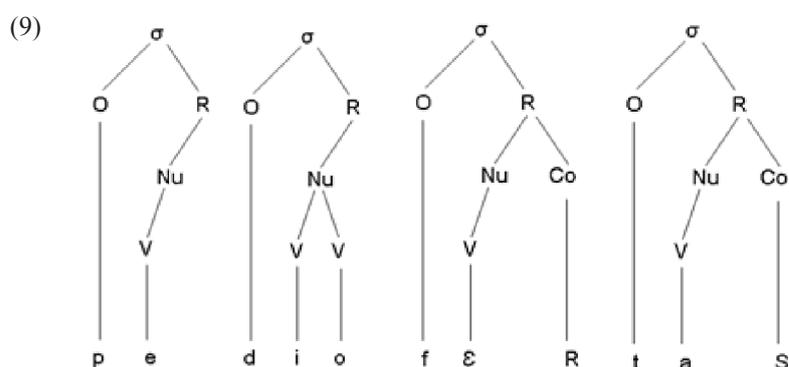
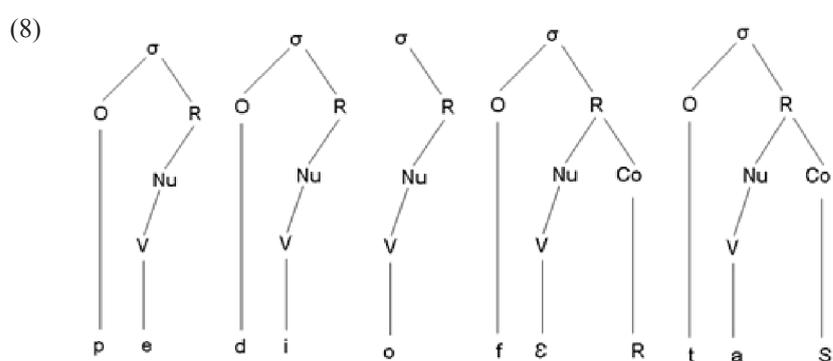
Bisol (1989) constata ainda que os ditongos verdadeiros formam pares mínimos com a vogal simples e são, dessa maneira, ditongos fonológicos. O ditongo leve alterna com a vogal simples, no entanto não causa diferença de sentido, sendo, muitas vezes, um ditongo fonético, pois a formação do glide, segundo a autora, é sempre consequência da palatal. Nesse sentido, a autora afirma que todo ditongo seguido de palatal possui uma vogal somente na estrutura subjacente, criando-se o glide por um processo assimilatório que consiste no espriamento do traço alto da palatal.

A silabação de ditongos crescentes pode ser alternada com a silabação de hiato (7) e, portanto, segundo a autora, também não são ditongos verdadeiros, pois ocupam um núcleo simples (uma vogal somente), sendo a outra pertencente à próxima sílaba.

(7)



Como solução de encontros intervocábulares, podemos aproximar a ditongação resultante de sândi vocálico externo ao exemplo, uma vez que em sua forma de base sua realização é similar à de um hiato (8), pois são palavras diferentes que estão envolvidas e que, como consequência de sua união na cadeia de fala, ficam no domínio de uma mesma sílaba fonética (9), havendo uma reestruturação silábica seguida de uma ressilabação. A ditongação como sândi vocálico externo, segundo Collischonn (2005, p. 127), no PB, é um processo de formação de ditongos com a vogal final de uma palavra e a inicial de outra, “desde que uma das vogais da sequência seja alta (restrição segmental) e átona (restrição rítmica). A ditongação, diferentemente da elisão, pode ocorrer no interior de uma palavra. O ditongo corresponde a duas vogais sobre o domínio do mesmo núcleo, a vogal flutuante é ajustada à rima disponível”.



Como dissemos acima, o sândi vocálico externo é um fenômeno da língua falada, ou seja, oral. Segundo alguns autores, “um corpus escrito não traz muitas pistas sobre como eram proferidos os encontros de vogais em vocábulos adjacentes, sendo praticamente impossível analisar sândi apenas com textos poéticos” (VELOSO, 2003, p. 8).

No entanto, a afirmação de Veloso se refere à atualidade do PB, quando não há mais notações específicas para a elisão na escrita, tanto em textos em prosa quanto nos poéticos. Entretanto, na época dos cancioneiros trovadorescos, a elisão era marcada com a supressão da vogal não realizada, na escrita. Essa diferença dos padrões de escrita atual viabiliza este estudo. Dessa forma, levando em consideração as diferenças entre língua falada e língua escrita, no caso da poesia, podemos observar que vários fenômenos que aparecem na escrita das *CSM* podem refletir processos ocorridos no PA, uma vez que não tínhamos ainda naquela época uma ortografia fortemente estabelecida e muitos dos processos de sândi vocálico externo ocorreriam não por artifício, opção ou estilo do trovador. Estudos de Massini-Cagliari (2005; 2006) comprovam que o trovador não teria opção

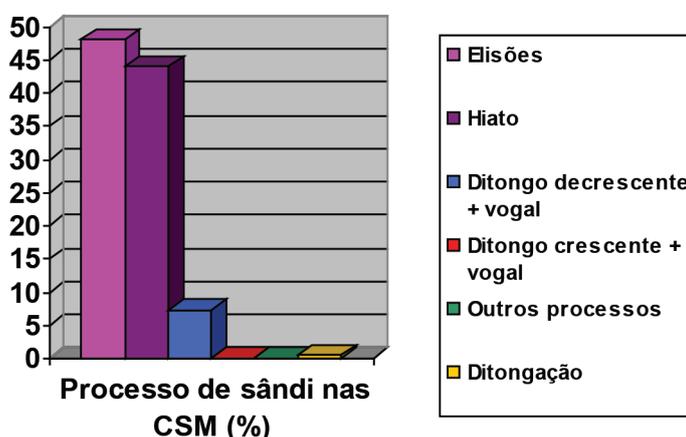
quanto à aplicação ou não dos fenômenos de sândi, pois esses seriam processos “da língua (da fonologia e da gramática) por trás dos versos e não unicamente do estilo” (MASSINI-CAGLIARI, 2006, p. 86). Cunha (1961, p. 43) tinha estabelecido uma “margem de arbítrio” para a aplicação de sândi. Massini-Cagliari (2006, p. 86) observa que essa “margem de arbítrio” é menos de 10%. A autora conclui que os processos de sândi do PA são altamente condicionados por fatores linguísticos. No entanto, há uma pequena margem de manobra, que pode ser explicada pelos trovadores com finalidades estilísticas, que podem optar por aplicar os processos de ditongação, crase e elisão ou manter hiato entre as vogais que se encontram, de modo a obter a quantidade de sílabas poéticas necessária à boa estruturação do verso. (cf. MASSINI-CAGLIARI, 2005)

Na próxima seção veremos as ocorrências e as soluções obrigatórias de acordo com o sistema do PA de processos de sândi vocálico externo encontrados nas *CSM*.

Processos de sândi vocálico externo nas *Cantigas de Santa Maria*: ditongação

Foram mapeadas no âmbito das sessenta *CSM* todas as soluções de ditongação (duas vogais sob o domínio de uma sílaba poética) em junção de palavras. Os resultados encontrados foram 21 (0,5%) processos de ditongação das 4308 ocorrências de encontros vocálicos intervocábulares enquanto 2073 (48,1%) foram referentes aos processos de elisão, 1894 (44,0%) referentes ao processo de hiato, 310 (7,2%) de encontros de ditongos decrescentes com vogal, 5 (0,1%) de encontros de ditongos crescentes com vogal e 5 (0,1%) processos ainda não nomeados pela literatura especializada.²

Gráfico 1 - Processos intervocábulares nas sessenta *CSM*



Portanto, pudemos notar que o processo de ditongação é minoritário. A sinalefa (assim é nomeada por Cunha, 1961) ocorre 21 (0,5%) vezes durante as sessenta primeiras *CSM* e é solução exclusivamente para o encontro do pronome *mi* com uma palavra

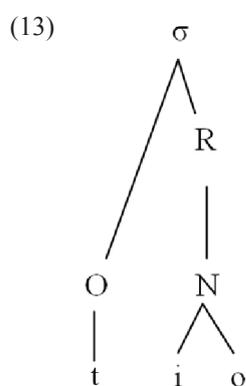
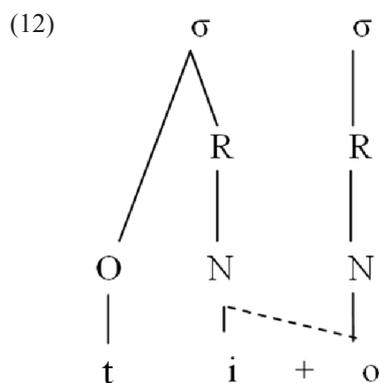
² Um processo que difere do processo de elisão e que ainda não é nomeado pela literatura especializada. Neste processo ocorre o apagamento da vogal inicial da segunda palavra: “aos tres Reis en Ultramar / ouv’ a strela mostrada, (*CSM*1-38,39)”. Esse é um processo marginal na lírica trovadoresca. No entanto, deve-se observar o contexto em que esse processo ocorre, ou seja, a vogal apagada é /e/ seguida fricativa alveolar surda - /s/. Segundo Massini-Cagliari (2005, p. 235), a vogal apagada /e/ é “a vogal epentética por natureza do PA” e esta vogal encontra-se, como dito acima, no contexto inicial da segunda palavra.

iniciada pelas vogais /a/ ou /o/ (10) e também (menos expressivamente, entretanto) com o pronome *ti* (11):

(10) mi ás/ que/ co/me/sse/ fe/zis/te/ mal; (CSM 15, verso 62 com 9 sílabas poéticas)

(11) Deus/ tio/ de/man/de,/ que/ po/d'e/ val; (CSM 15, verso 64 com 9 sílabas poéticas)

A sinalefa pode ser pensada como um processo de ressilabificação (cf. MASSINI-CAGLIARI, 1999a; 1999b; 2001), pois o núcleo inicial da sílaba da segunda palavra é desligado e incorporado à sílaba anterior (12). Uma das vogais se torna um glide, no caso a vogal /i/, e tem-se uma sílaba ditongada na forma de superfície (13).



Observamos que a ocorrência dos pronomes *mi* e *ti* seguidos das vogais /a/ e /o/ é o contexto da aplicação da ditongação. Podemos observar que esse fenômeno aparece em um contexto muito restrito e sua ocorrência é muito pequena, se comparado com os outros processos; portanto, estamos diante de um processo marginal da língua que dá suporte à lírica trovadoresca.

Tabela 1: Processos de ditongaço: quantidade/porcentagem

Vogal final do ditongo	Vogal inicial da palavra seguinte	Ditongaço	
i	a (a, ã/an)	10	47,6%
	e (e, ã / en)		
	é (/ε/)		
	i		
	o	11	52,4%
	ó (/ /)		
	u (ũ / un)		
Total		21 (100%)	

No nível pós-lexical, esse processo fonológico de sândi vocálico externo converte duas sílabas de palavras diferentes em uma, ao tornar em glide uma das vogais do contexto, nas CSM a vogal convertida em glide é /i/ e encontramos somente soluções de ditongos crescentes. Assim, se a primeira vogal tiver o traço [-aberto] (chamada alta) e a segunda tiver o traço [+aberto] (chamada vogal baixa), aquela /i/ se tornará glide ocupando a posição de núcleo e deixando a segunda vogal em posição de coda, formando assim um ditongo crescente.

O contexto definido acima (pronomes *mi/ti* seguidos da vogal /a/ e /o/) é o único contexto favorável à ocorrência da ditongaço no *corpus* considerado. Nos casos de uma vogal /i/ (final de qualquer palavra que não *mi/ti*) seguida de outra vogal, o hiato é a solução para o encontro vocálico formado.

Outro fato notado é, no caso de *mi*, embora haja exemplos que comprovem o caráter tônico desse pronome, em que o pronome *mi* é o ponto mais proeminente do verso, há outros, que comprovam sua atonicidade, podendo se realizar como um clítico. Dessa forma, é importante na investigação dos processos de sândi vocálico externo considerar o domínio do grupo clítico, pois ele pode favorecer ou não a aplicação de certos processos.

Tal fato levanta a hipótese da existência de duas formas para cada um desses pronomes: uma tônica (que bloqueia a ditongaço), exemplos em (14) e (15), tornando a sequência um hiato, e outra átona (sujeita à ditongaço), mostrada acima. Portanto, o contexto de aplicação da solução de ditongaço é restrito ao contexto de ambas as vogais envolvidas serem átonas.

(14) de/ **mi**/ e/ da/ ou/tro/ do/na/, a/ que/ te/ mais/ praz/ (CSM 16, verso 67 com 13 sílabas poéticas)

(15) tan/to/ que/ es/t'a/no/ re/zes/ por/ **mi**/ **ou**/tra/ vez/ (CSM 16, verso 77 com 13 sílabas poéticas)

Assim, concluímos que, de todos os processos de sândi encontrados no PA, a ditongaço é o que tem o contexto desencadeador mais restrito: apenas ocorre depois dos pronomes átonos *mi* e *ti*, sendo este primeiro mais recorrente.

Conclusão

A questão que nos interessou perseguir neste trabalho foi o comportamento dos processos de sândi que ocorrem em juntura de palavras do português na época medieval, com especial atenção para a ditongação.

Vimos que, se comparado com os demais processos mapeados nas sessenta primeiras CSM, a ditongação constitui um processo marginal.

Observamos que, para a ocorrência da ditongação, há, inicialmente, o encontro de dois núcleos de sílabas pertencentes a palavras diferentes. Posteriormente, o núcleo da sílaba da segunda palavra é desligado e incorporado à sílaba anterior. Uma das vogais se torna um glide, no caso a vogal /i/, e tem-se uma sílaba ditongada na forma de superfície. O ditongo crescente prevalece nos contextos de juntura intervocabular.

No entanto, embora haja no nível superficial a realização de uma ditongação, em que uma das vogais se torna um glide em um determinado contexto, nos termos de Bisol (1989), o que temos é um falso ditongo, uma vez que no nível subjacente ou profundo, sua representação é de hiato, ou seja, as vogais envolvidas pertencem a sílabas distintas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M.; GALVES, C.; SCARPA, E. A interface fonologia-sintaxe. Evidências do Português Brasileiro para uma hipótese top-down na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E. (Org.). *Estudos da prosódia*. Campinas: UNICAMP, 1999. p. 285-323.

ABAURRE, M. Acento frasal e os processos fonológicos segmentais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 41-50, 1996.

BISOL, L. A elisão, uma regra variável. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 319-330, 2000.

_____. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *DELTA*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.

COLLISCHONN, G. A sílaba em português. In: BISOL, L. (Org.) *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005. p. 101-129.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Tradução e adaptação de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

CUNHA, C. *Estudos de Poética Trovadoresca: versificação e ecdótica*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1961.

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. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999a.

_____. *Sândi Vocálico Externo nas Cantigas Medievais Portuguesas*. Trabalho Inédito. Araraquara: FCL – UNESP, 1999b.

_____. O sândi vocálico externo no português arcaico visto pela teoria da otimidade. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, XV, 1999, Faro. *Actas...* Braga: APL, 2000. v. II, p. 59-75.

_____. *Elisão nas cantigas profanas galego-portuguesas*: processo obrigatório ou opcional? Comunicação apresentada no IV EIEM – Encontro Internacional de Estudos Medievais. Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

_____. *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.

_____. Sândi vocálico externo em Português Arcaico: condicionamentos linguísticos e usos estilísticos. *Estudos Linguísticos*, Araraquara, n. XXXV, v. único, p. 76-94, 2006.

_____. 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.

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.

PARKINSON, S. As Cantigas de Santa Maria: estado das questões textuais. *Anuario de estudios literarios galegos*, Vigo, p. 179-205, 1998.

SELKIRK, E. O. *Phonology and Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1984.

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.

TRASK, R. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

VELOSO, B. *O sândi vocálico externo e os monomorfemas em três variedades do português*. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

XAVIER, M. F.; MATEUS, M. H. M. (Orgs.). *Dicionário de termos linguísticos*. Lisboa: Cosmos, 1990. v. 1.

Proparoxítonas no português arcaico: uma análise por meio da música e do texto das *Cantigas de Santa Maria*

(Proparoxytones in Medieval Portuguese: an analysis through the music and the text of the *Cantigas de Santa Maria*)

Daniel Soares da Costa¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCL-UNESP)

dan.fono@gmail.com

Abstract: This paper aims to conduct a study on proparoxytones in Medieval Portuguese through an innovative methodology based on the observation of coincidences and no-coincidences of musical and linguistic prominences of poetic texts with musical notation.. This methodology allowed us to verify the existence of a hundred and thirteen proparoxytones words in a *corpus* constituted by the first hundred *Cantigas de Santa Maria*. It was possible to locate the stressed syllable in 92,93% of the found words.

Keywords: proparoxytoness; prosody; medieval Portuguese; *Cantigas de Santa Maria*.

Resumo: O objetivo deste trabalho é fazer um estudo sobre palavras proparoxítonas no português arcaico, utilizando uma metodologia inovadora baseada na observação das proeminências musicais de textos poéticos musicados, na observação das proeminências linguísticas do texto dos poemas, junto com a observação da estrutura métrica dos mesmos. O emprego dessa metodologia nos permitiu verificar a existência de cento e treze palavras proparoxítonas do português arcaico em um *corpus* constituído das cem primeiras *Cantigas de Santa Maria*. Foi possível localizar com segurança a sílaba tônica em 92,93% das palavras encontradas.

Palavras-chave: proparoxítonas; prosódia; português arcaico; *Cantigas de Santa Maria*.

Introdução

O objetivo deste trabalho é apresentar uma análise do comportamento de palavras possivelmente proparoxítonas do português arcaico, encontradas nas *Cantigas de Santa Maria*, de Afonso X, o Rei Sábio de Leão e Castela. As *Cantigas de Santa Maria* (CSM) são um conjunto de 420 composições musicais com textos poéticos metrificados, escritos em galego-português (fins do século XII até meados do século XIV).

O *corpus* utilizado para fazer o levantamento dos dados utilizados na elaboração deste trabalho é constituído de um recorte das cem primeiras *Cantigas de Santa Maria*. Todas essas cantigas possuem a sua partitura anexada ao refrão e à primeira estrofe e subentende-se que a melodia indicada para a primeira estrofe é a melodia a ser utilizada na execução das demais estrofes da cantiga, uma vez que todas as estrofes são compostas obedecendo à mesma métrica.

A metodologia utilizada para a coleta e organização dos dados baseia-se na observação das proeminências musicais da melodia das cantigas, na observação das proeminências linguísticas do texto dos poemas, junto com a observação da estrutura métrica dos mesmos. Trata-se de uma metodologia inovadora no que diz respeito ao estudo da prosódia de línguas mortas. Para a observação das proeminências musicais das cantigas, utilizaremos a edição

Cantigas de Santa Maria feita por Anglés (1943), a qual traz as pautas musicais transcritas para a notação musical atual. A metodologia utiliza-se do mapeamento das coincidências entre o tempo mais forte do compasso musical (o primeiro tempo) e a sílaba do texto do poema que se anexa a ele. Desse modo, podemos verificar a proporção em que a proeminência musical reforça a acentuação da sílaba tônica ou exerce alguma influência, fazendo com que o acento mude de posição.

No mapeamento feito em relação às cem primeiras *Cantigas de Santa Maria*, pudemos verificar, em um total de trinta e duas mil, seiscentos e oitenta e cinco coincidências entre proeminências musicais e sílabas de palavras, que a proeminência musical marca a sílaba tônica da palavra num percentual de 63,32%, ou seja, na maioria dos casos.

Foram encontradas apenas cento e treze palavras proparoxítonas no *corpus* todo, o qual se constitui de trinta e oito mil e dezoito palavras, o que mostra o grau marginalidade desse padrão acentual dentro do português arcaico, uma vez que esse número de palavras representa apenas 0,29% do total. Dessas cento e treze palavras, em apenas oito delas (7,07%) não pudemos encontrar nenhum indício da localização da sua sílaba tônica através da observação da música. Nesses casos, o critério que adotamos para a consideração dessas palavras como proparoxítonas foi a observação da sua etimologia, principalmente no que diz respeito à sua acentuação.

Sendo assim, podemos afirmar que, na análise das proparoxítonas encontradas no *corpus* das cem primeiras *Cantigas de Santa Maria*, feita por meio da observação da música e do texto, temos um percentual de 92,93% de dados que favorecem a localização da sílaba tônica dessas palavras.

A metodologia utilizada neste trabalho já foi testada em trabalhos anteriores (MASSINI-CAGLIARI, 2008; COSTA 2007, 2008, 2009, 2010), provando a sua eficácia, uma vez que, na maioria dos casos, a observação das coincidências entre as proeminências do nível musical e as do nível linguístico fornece pistas seguras para a análise da prosódia do português utilizado no texto dessas cantigas.

Síntese sobre a metodologia

Apresentaremos aqui, de maneira resumida, a metodologia por meio da qual coletamos os dados que sustentam as reflexões contidas neste trabalho.

Como dissemos anteriormente, a metodologia utilizada para a coleta de dados baseia-se na observação de coincidências entre proeminências musicais e linguísticas em textos poéticos musicados, além da observação da estrutura métrica dos mesmos.

Dessa forma, foram elaboradas fichas de análise para cada uma das cem cantigas analisadas, tendo-se como base as transcrições das pautas musicais para a notação musical atual feitas por Anglés (1943).

É importante ressaltar que, nas CSM, a partitura musical vem anexada apenas ao refrão e à primeira estrofe de cada cantiga e entende-se que essa melodia deve servir para o canto de todas as demais estrofes da mesma cantiga uma vez que a estrutura métrica estipulada na primeira estrofe é rigorosamente seguida em todas as demais estrofes.

Sendo assim, os primeiros passos para a elaboração da ficha de análise de uma cantiga são a digitalização da versão da cantiga a ser analisada, transcrita por Anglés (1943) para a notação musical atual e o recorte de cada uma das linhas da partitura.

Em seguida, procedemos com a anexação do texto de todas as estrofes à sua respectiva linha melódica de modo que possamos verificar em quais sílabas e em quais palavras a proeminência musical (a qual é marcada no primeiro tempo do compasso musical) recai.

Terminada a anexação de todo o texto da cantiga à pauta musical, atribuímos cores diferentes para cada sílaba que aparece marcada por uma proeminência musical, dependendo da sua pauta prosódica. Sendo assim, se a sílaba que estiver anexada a uma proeminência musical representar uma sílaba tônica de uma palavra com mais de uma sílaba no nível textual, ela receberá a cor vermelha; se representar um monossílabo tônico, ela receberá a cor azul; se for um monossílabo átono, receberá a cor verde; se for pretônica, laranja; se for postônica final, receberá a cor rosa; e, por fim, se for postônica não-final, receberá a cor roxa.

A Figura 1, abaixo, mostra como fica o texto das estrofes depois que as sílabas que coincidem com proeminências musicais são marcadas seguindo o esquema de cores estipulado.¹

Ca e-la et sseu Fi - llo son jun - ta - dos d'a-mo[r],¹⁾ que par - ti - dos per
 Ca e-la et sseu Fi- llo son jun- ta- dos d'a- mor, que par- ti- dos per
 Da-quest' a- vê- o, tem- pos sson pa- ssa- dos gran-des, que o Con- de de
 Poi- los mon-ges fo- ron en- de ti- ra- dos, mui ma- as con- pa- nnas se
 Mas hũ- a mo- ller, que por seus pe- ca- dos en- tra- ra na ei- gre- ja,
 O ta- fur, quan-d' es-to vyu, con y- ra- dos e- llos a ca- tou, e co-
 E deu no Fi- llo, que am- bos al- ça- dos tĩ- i- a seus bra- ços en
 May- o- res mi- ra- gres ou- v' y mos- tra- dos Deus, que san- gui cra- ro fez
 E de- mais ou- ve os o- llos tor- na- dos tan bra- vos, que quan- tos a
 Ou- tros dous ta- fu- res de- mo-ni- a- dos ouv' y, por- que fo- ran a-
 O Con-de, quan- do' est'o- yu, con ar- ma- dos ca- va- lei- ros vê- o e
 Pois es- to di- sse, per- nas e cos- ta- dos e a ca- be- ça foi log'

Figura 1 – quarta linha da transcrição da CSM 38 (ANGLÉS, 1943, p. 46 “parte musical”) com as demais estrofes anexadas e as sílabas que aparecem em posição de proeminência musical coloridas

Depois de marcadas (coloridas) todas as sílabas, de todas as linhas melódicas, em todas as estrofes e mais as do refrão, partimos para a contagem dos tipos de coincidências entre as proeminências nos dois níveis (musical e linguístico), criando um quadro quantitativo para a cantiga analisada.

¹ Devemos dizer aqui que optamos por repetir o texto da primeira estrofe, que já vem anexado às linhas da partitura na transcrição de Anglés (1943), com a finalidade de colorir as sílabas para classificar o tipo de coincidência, facilitando na hora da contagem. No entanto, essas sílabas foram consideradas apenas uma vez na contagem dos tipos de coincidências entre as proeminências musicais e linguísticas. Além disso, vale lembrar, também, que as sílabas que aparecem no refrão são contadas apenas uma vez, já que ele se repete com o mesmo texto e a mesma música após cada estrofe.

Dados quantitativos e análise

Nesta subseção mostramos, na Tabela 1, logo abaixo, a quantificação geral relativa às coincidências entre proeminências musicais e linguísticas observadas na análise das cem primeiras CSM através da metodologia aqui adotada. Vale notar que a quantificação geral dessas coincidências também foi dividida de acordo com a pauta acentual linguística (tônica, pretônica, postônica, monossílabo átono e monossílabo tônico) da sílaba que aparece em posição de proeminência musical, estabelecendo-se os seus respectivos percentuais em relação ao total de coincidências observadas na análise dos dois níveis, o musical e o linguístico. Os dados coletados referentes à análise das cem primeiras CSM nos forneceram uma amostra de mais de trinta e duas mil coincidências entre proeminências musicais e sílabas textuais, distribuídas de acordo com a pauta acentual das sílabas, conforme podemos observar na Tabela 1, abaixo.

Tabela 1. Quantificação geral de coincidências entre proeminências musicais e linguísticas

Coincidências com tônica	12997	39,76%
Coincidências com monossílabo tônico	7703	23,56%
Coincidências com monossílabo átono	2531	7,74%
Coincidências com pretônica	4221	12,91%
Coincidências com postônica final	5189	15,87%
Coincidências com postônica não-final	44	0,13%
Total de proeminências	32685	100%

Observando a tabela acima, chamamos a atenção para o total de coincidências entre a proeminência musical e sílabas tônicas de palavras polissilábicas, num percentual de 39,76%. Se somarmos esse percentual ao percentual de coincidências de proeminências musicais com monossílabos tônicos, temos um total de 63,32%, o que nos mostra que a proeminência musical marca, na maioria dos casos, uma sílaba tônica no nível linguístico.

Um tratamento quantitativo dos dados é de suma importância para a sustentação dos argumentos relativos aos pontos discutidos neste trabalho referente às proparoxítonas no Português Arcaico (PA). Por isso, fizemos a contagem de todas as palavras que apareceram no *corpus*, seja em posição de proeminência musical ou fora dela, o que gerou a Tabela 2, apresentada a seguir.

Tabela 2. Palavras de acordo com a pauta acentual linguística

Oxítonas	4733	12,44%
Paroxítonas	14539	38,24%
Proparoxítonas	113	0,29%
Monossílabos tônicos	12846	33,78%
Monossílabos átonos	5787	15,22%
Total	38018	100%

Podemos notar, pela tabela acima, que as pautas acentuais mais recorrentes são de paroxítonas e monossílabos tônicos que, somados, representam 72,02% do *corpus*; além

disso, o número de palavras proparoxítonas é muito reduzido em relação às demais pautas acentuais, representando apenas 0,29% do total.

O Quadro 1, a seguir, mostra todas as palavras possivelmente proparoxítonas que apareceram no *corpus* analisado. Para melhor compreendê-lo, devemos ressaltar que mantivemos aqui o esquema de cores explicitado no item “Síntese sobre a metodologia”, deste artigo, indicando as sílabas que se localizam junto a uma proeminência musical; além disso, colocamos na frente da palavra, entre parênteses, o número de vezes em que ela apareceu no *corpus* com aquela mesma configuração de cores relativa à coincidência de suas sílabas com proeminências musicais.

Quadro 1. Palavras proparoxítonas

Africa	engãos	omães (4)
angeo (3)	Esperito	ostias
angeo (6)	Espirito	ostias
angeos	espírito	ouveramos
angeos (5)	estoria	ouvessemos
angeos (6)	filosofo	paravoa
Apostoligo	física	paravoas
Apostolos (4)	física	poboo
balsamo	foramos	poboo (2)
Basilio	fossemos	poboo (2)
boveda	hostia	poboos
camara	Jeronimo	Siagrio
clerigo	lilios	Spirit
clerigo (2)	Locifer	tavoa
crerigo (11)	oissedes	Theophilo
crerigo (2)	omagães	Theophilo (2)
crerigo (6)	omagães (2)	vesperas
crerigos	omães	vesperas (2)
crerigos (2)	omees	viramós
Domini	omees (2)	Virgães
Dominum	omees (2)	Ydolos
dovida	Omães (2)	

Algumas dúvidas podem ser geradas a partir da análise dessas palavras. A primeira delas diz respeito à questão da silabação dos encontros vocálicos em palavras como *angeo* (e sua forma de plural *angeos*), *Basilio*, *engãos*, *estoria*, *hostia*, *lilios*, *omagães*, *omães* (e a variante *omees*), *ostias*, *paravoa* (e sua forma de plural *paravoas*), *poboo*, *Siagrio*, *tavoa* e *virgães*.

O problema reside no fato de que, se esses encontros vocálicos constituíssem ditongos, não teríamos palavras proparoxítonas, mas palavras paroxítonas nesses casos. No entanto, a análise da estrutura do poema e da distribuição das sílabas na pauta musical indica que todos os encontros vocálicos dessas palavras constituem hiatos, aparecendo, inclusive, em posição de rima poética em versos que certamente são graves, além de a contagem das sílabas poéticas desses versos e a equivalência métrica entre as estrofes das

cantigas em que aparecem indicarem a separação desses encontros, conforme podemos observar por meio do exemplo abaixo.

- (01) En casa do ric' estava un crerigo d' avangeo
que ao capelan disse: "Vedes de que me reço:
se aquesta vella morre, segund' eu entend' e creio,
será vos de Jesu-Cristo a sa alma demandada."
(14ª estrofe da CSM 75, edição de Mettmann, 1986, p. 246)

Observando essa estrofe mostrada no exemplo acima e comparando-a com as outras estrofes da mesma cantiga, podemos perceber que todas as estrofes dessa cantiga são compostas de versos graves com quinze sílabas poéticas cada, o que nos faz concluir, portanto, que o encontro vocálico "eo", nas palavras *avangeo*, *reço* e *creio*, constitui obrigatoriamente um hiato.

O mesmo acontece em relação aos encontros vocálicos "ëe", "oo", "ia" e "io", conforme podemos observar por meio dos exemplos 02, 03, 04 e 05, a seguir, observando o seu aparecimento em posição de rima poética.

- (02) Daquesta maneira
duas noites fez;
mais aa terceira
a Sennor de prez,
a mui verdadeira
e Virgen enteira,
come lumëeyra
sse lle fez veer,
e deu-lle carreira
per que na fogueira
d' inferno que cheira
non podess' arder.
(7ª estrofe da CSM 192, edição de Mettmann, 1988, p. 221)

Nessa estrofe da CSM 192, mostrada no exemplo 02, apesar de haver a alternância entre versos graves e versos agudos, podemos perceber que ela foi composta em versos de cinco sílabas poéticas, e que o verso em que aparece a palavra *lumëeyra* é um verso grave, fazendo com que o encontro vocálico "ëe" se realize separadamente.

- (03) E depenou seus cabelos e fez por ele gran doo
dizendo: "Ai eu, meu fillo, como fico de ti soo;
quisera eu que tu visses min com' eu vi teu avoo,
meu padre, que me fazia muitas mercees grãadas."
(4ª estrofe da CSM 323, edição de Mettmann, 1989, p. 148)

No exemplo acima, analisando a estrutura composicional (contagem das sílabas poéticas, mais o tipo de verso e o esquema de rimas) da cantiga em que essa estrofe aparece, podemos perceber que todas as demais estrofes da cantiga em questão são compostas de versos graves, o que nos permite afirmar que as palavras *doo*, *soo* e *avoo* são palavras paroxítonas, e que o encontro vocálico "oo" realiza-se como hiato nessas palavras.

- (04) Demais fez-lles gejũar tres **dias**
 e levar gran marteir' e afan,
 andando per muitas romarias,
 bevend' agua, comendo mal pan;
 de noite lles fez tẽer **vigias**
 na eigreja da do bon talan,
 Santa Maria, que dẽsse **vias**
 per que saissen daquel pavor.

(9ª estrofe da CSM 15, edição de Mettmann, 1986, p. 95)

Se considerássemos que o encontro vocálico “ia” constitui um ditongo, poderíamos afirmar que a estrofe acima é constituída apenas de versos agudos, terminados por palavras oxítonas ou monossílabos tônicos. No entanto, observando as demais estrofes da cantiga em que essa estrofe está presente, notamos que a estrutura composicional do poema indica que cada estrofe começa com um verso grave e, em seguida, aparece um verso agudo, assim alternando até o final da estrofe. Essa constatação nos mostra que os versos na posição em que aparece o verso que traz o encontro vocálico “ia” são graves e, portanto, essas vogais são pronunciadas como um hiato.

Nessa estrofe da CSM 264, apresentada no exemplo 05, temos, também, apenas versos graves, uma vez que todo o restante da cantiga em questão é composto por estrofes constituídas de versos graves, apontando, então, para a realização de um hiato no encontro vocálico “io”.

- (05) Ca os mouros vẽeron cerca-la con gran **brío**
 per mar con sas galeas e con mui gran **navío**;
 e assi os cuitaron que per força do **ryo**
 lles tolleron a agua, ond' a gente bevia.

(3ª estrofe da CSM 264, edição de Mettmann, 1989, p. 16)

Vejamos, agora, por meio dos exemplos que serão apresentados a seguir, trechos das cantigas em que podemos ver a distribuição das sílabas dessas palavras possivelmente proparoxítonas (*angeo*, *omagães*, *omees*, *poboo*, *ostias*, etc.) nas respectivas pautas musicais da melodia com a qual devem ser cantadas.

- (06) CMS 1



an- ge- o, que lle fa-
 vi- ron an- ge- os an-

- (07) CSM 38



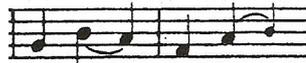
que nas o- ma- gẽ- es

- (08) CSM 38



o- me- es on-

- (09) CSM 27



po-bo- o dos

- (10) CSM 15



San Ba- si- li- o lo-

- (11) CSM 4



os- ti- as de

Podemos perceber, por meio da observação dos exemplos de 06 a 11, que essas palavras se apresentaram, nas análises feitas, com a antepenúltima sílaba aparecendo em uma posição de proeminência musical (em alguns casos, até com notas musicais prolongadas no início do compasso, que é um dos fatores para a determinação de uma acentuação nessa posição, de acordo com FERREIRA, 1986, p. 39) e que a distribuição das suas demais sílabas na pauta musical reitera a constituição de hiato no encontro vocálico existente na fronteira da penúltima sílaba com a última. Portanto, podemos afirmar que a nossa análise nos fornece indícios para acreditar que as palavras citadas e analisadas nesta subseção podem ser proparoxítonas do PA.

Olhando por outro ângulo a presença de proparoxítonas no *corpus* analisado, podemos dizer que apareceu apenas uma palavra proparoxítona que não tivesse nenhuma de suas sílabas marcadas por uma proeminência musical; além disso, podemos perceber que as coincidências de proeminências musicais com as sílabas tônicas dessas palavras apresentam praticamente o mesmo percentual de ocorrências que o percentual geral desse tipo de coincidência no *corpus* todo, conforme podemos observar na Tabela 3, a seguir.

Tabela 3. Proparoxítonas com e sem proeminência musical na tônica

Proparoxítonas com PM² na tônica	67	59,29%
Proparoxítonas sem PM na tônica	46	40,7%
Total	113	100%

No total, sem descontar as repetições, apareceram cento e treze palavras proparoxítonas no *corpus*, sendo que, dessas cento e treze, sessenta e sete palavras apareceram com a sílaba tônica marcada por uma proeminência no nível musical, o que representa um percentual de 59,29%, muito próximo ao percentual total do *corpus*, relativo às coincidências entre proeminência musical e sílaba tônica de uma maneira geral, que é de 63,32%. Isso quer dizer que as chances de essas sílabas consideradas tônicas, nessas proparoxítonas, serem realmente tônicas são praticamente as mesmas em relação às demais palavras do *corpus*, isto é, em torno de 60%.

Outro fato que pudemos notar na análise das proparoxítonas encontradas é que uma mesma palavra pode ter mais de uma sílaba marcada por proeminências musicais, principalmente em palavras mais longas, que é o caso das proparoxítonas. Essas palavras tendem a ocupar mais de um compasso, tendo, assim, mais de uma sílaba marcada com proeminência musical. Na Tabela 4, abaixo, mostramos a relação das palavras proparoxítonas de acordo com a quantidade de proeminências musicais que coincidiram com suas sílabas.

Tabela 4. Proparoxítonas de acordo com a quantidade proeminências musicais em suas sílabas

Proparoxítonas sobre as quais não recai nenhuma PM	1	0,88%
Proparoxítonas sobre as quais recai apenas uma PM	54	47,78%
Proparoxítonas sobre as quais recaem duas PM	57	50,44%
Proparoxítonas sobre as quais recaem três PM	1	0,88%
Total de proparoxítonas	113	100%

² PM = proeminência musical.

Faremos, agora, algumas observações a respeito do comportamento das proparoxítonas no *corpus*. Os contextos de coincidências entre as proeminências musicais e as sílabas das proparoxítonas são os seguintes: encontramos proparoxítonas com apenas a sílaba tônica marcada por proeminência musical; também encontramos proparoxítonas com apenas a primeira pretônica marcada por proeminência musical; proparoxítonas com apenas a postônica pré-final marcada; com a tônica e a postônica final marcadas por proeminência musical; com a tônica e a postônica pré-final marcadas; com a tônica, a primeira pretônica e a postônica final marcadas por proeminência musical; com a tônica e a postônica pré-final; e, enfim, com a primeira pretônica e a postônica pré-final marcadas com proeminência musical.

Já vimos anteriormente, na análise da Tabela 3, que, das 113 palavras proparoxítonas que apareceram no *corpus*, 67 delas aparecem com a sílaba tônica marcada com proeminência musical, o que representa 59,29% do total.

Podemos observar, também, que 52 dessas palavras proparoxítonas aparecem com a sílaba postônica final marcada com uma proeminência musical, um percentual de 46,01% em relação ao total de proparoxítonas. No entanto, vale observar que, em todas essas palavras, a sílaba tônica também apareceu marcada com uma proeminência musical. Em outras palavras, não foi encontrada nenhuma palavra proparoxítona com a sílaba postônica final marcada com proeminência musical sem que a sílaba tônica também estivesse marcada no nível musical. É como se essas palavras seguissem um padrão de alternância binária conduzido pela música.

Ainda tratando das proparoxítonas que receberam proeminências musicais em outras sílabas além da tônica, podemos notar que 44 palavras apareceram com a sílaba postônica pré-final marcada com proeminência musical, o que representa 38,93% em relação ao total de proparoxítonas. Porém, é importante ressaltar que, dessas 44 palavras, apenas seis não apresentaram a sua repetição em um contexto em que a sílaba tônica estivesse marcada pela proeminência musical, ou seja, 38 dessas palavras aparecem repetidas em outros contextos com a tônica marcada com proeminência musical.

Podemos juntar a esse grupo de seis palavras mais duas palavras que apareceram com apenas a primeira pretônica marcada com proeminência musical e não se repetiram em outros contextos. Temos, então, das 113 palavras proparoxítonas encontradas, apenas oito (7,07% em relação ao total de proparoxítonas) em que não se tem nenhum indício da localização da sua sílaba tônica através da observação da música. Nesses casos, o critério que adotamos para a consideração dessas palavras como proparoxítonas foi a observação da sua etimologia, principalmente no que diz respeito à sua acentuação. São elas as palavras *balsamo*, *filosofo*, *fossemos*, *ouvessemos*, *tavoa*, *Virgêes*, *Jerônimo* e *Apostoligo*.

Em relação às formas verbais supracitadas, *fossemos* e *ouvessemos*, Massini-Cagliari (1995, p. 234; 1999, p. 143) afirma que se trata de palavras paroxítonas. No entanto, depois de ter analisado *corpora* diferentes em relação ao PA, a autora revê a sua posição em relação a essas palavras, afirmando que são proparoxítonas (MASSINI-CAGLIARI, 2005, p. 193-195).

Do restante das palavras, cinco palavras aparecem com a pretônica e a postônica pré-final marcadas com proeminência musical; uma palavra aparece com a pretônica, a tônica e a postônica final marcadas com proeminência musical; uma palavra aparece com

a tônica e a postônica pré-final marcada com proeminência musical; e, por fim, uma palavra aparece sem nenhuma proeminência musical.

Apesar de haver uma preferência de que a acentuação nos níveis musical e linguístico coincidam, conforme pudemos observar por meio dos dados apresentados até agora, a cadência melódica e a distribuição das notas nos compassos pode alterar a acentuação das palavras, ou seja, a música pode interferir na pronúncia das palavras, principalmente em relação à sua prosódia.

É o que acontece com esse conjunto de oito palavras proparoxítonas, mostrado anteriormente, das quais não pudemos encontrar nenhum registro de sua ocorrência em um contexto melódico em que a tônica estivesse na posição mais proeminente do compasso. Pelo contrário, os contextos melódicos em que essas palavras aparecem interferem na acentuação de suas sílabas. O tipo de interferência mais comum ocorre quando se tem apenas uma sílaba atribuída a uma nota prolongada ou a mais de uma nota, seja em sílabas de palavras anteriores à palavra que está sendo analisada ou em sílabas da própria palavra analisada. Mostraremos, a seguir, caso a caso, como os contextos melódicos atuam sobre a acentuação das sílabas dessas palavras proparoxítonas que ficaram, de certa forma, isoladas no *corpus*, pois não tiveram sua sílaba tônica confirmada através do registro musical.

No caso da palavra *balssamo*, que aparece na CSM 34, observando o contexto melódico em que aparece, notamos que ela está distribuída em dois compassos diferentes e cada uma de suas sílabas está anexada, respectivamente, a um grupo de três notas, a duas notas ligadas e a uma nota prolongada. Além disso, podemos notar que a sílaba que precede essa palavra é a sílaba “mar” de *Ultramar*, que é a sílaba tônica dessa palavra e que também perdura por duas notas ligadas, conforme podemos verificar no exemplo 12, abaixo.

(12) CSM 34

mar, bal-ssa-mo

Por outro lado, se considerarmos o que nos diz Ferreira (1986) a respeito dos fatores que levam à atribuição de acento às notas musicais, podemos notar que há um “empate acentual” entre as duas primeiras sílabas da palavra *balssamo*. Os fatores para a atribuição de acento às notas musicais e também às sílabas na música são três: altitude (altura melódica), longitude (duração) e crassitude (intensidade). No caso dessa palavra, as notas da sílaba “bal” são apenas mais agudas que as da sílaba “ssa”, por outro lado esta tem maior duração que “bal”. Numa somatória dos fatores, elas estariam empatadas.

A palavra *filosofô* apareceu na CSM 15. No caso dessa palavra, o que ocorre é que a nota que encabeça o compasso é prolongada fazendo com que a sílaba “fi” seja mais acentuada e perdure por dois tempos. Na sequência, a sílaba “lo” ocupa a última nota do mesmo compasso da sílaba “fi”, o que faz com que a sílaba “so” fique no primeiro tempo do compasso seguinte. Também há um prolongamento na sílaba “so”, por meio de ligadura,³ nas notas correspondentes a ela. Vejamos, no exemplo 13, como isso ocorre.

³ **Ligadura:** “Uma linha curva que se estende sobre um determinado número de notas para indicar sua conexão.” (*Dicionário Grove de música*: edição concisa. Editado por Stanley Sadie; editora-assistente, Alison Lathan; tradução, Eduardo Francisco Alves. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, p. 537)

(13) CSM 15



Em um contexto melódico muito semelhante ao apresentado no exemplo acima, encontramos a palavra *tavoa*. A única diferença é que a nota que encabeça o segundo compasso não está ligada, isto é, dura apenas um tempo e a ligadura ocorre nas notas finais do compasso em questão, como podemos observar no exemplo 14, abaixo.

(14) CSM 34



No caso da palavra *fossemos*, na cantiga em que aparece (CSM 30), a primeira nota do compasso, que é uma nota prolongada, é ocupada por um monossílabo tônico e a sílaba “fo” abrange duas notas ligadas, fazendo com que a sílaba “sse” caia na primeira nota do compasso seguinte, que também é uma nota prolongada e, portanto, mais acentuada. Vejamos o contexto em que isso se dá, por meio do exemplo 15.

(15) CSM 30



Observando a palavra *ouvessamos*, pudemos notar que essa palavra ocupa, na CSM 47, dois compassos inteiros, sendo que cada uma de suas sílabas está anexada a duas notas ligadas, isto é, cada sílaba ocupa dois tempos em compassos quaternários. Vejamos o seu contexto melódico no exemplo 16 a seguir.

(16) CSM 47



Em relação à palavra *Virgêes*, verifica-se que o contexto melódico em que essa palavra aparece, na CSM 62, também abrange dois compassos, sendo que a primeira nota do primeiro compasso, que é prolongada em dois tempos, acompanha um monossílabo átono, e a segunda nota, de um tempo apenas, acompanha a sílaba “Vir”. Já a sílaba “gê” é cantada em um grupo de quatro notas ligadas dentro de um tempo apenas. Vejamos o exemplo 17.

(17) CSM 62



A palavra *Jerônimo* aparece, na CSM 87, em um contexto melódico em que a sílaba “Je”, que está em uma posição de proeminência musical, é cantada em um tempo apenas do compasso. No entanto, anteriormente a essa sílaba, aparecem dois monossílabos que estão anexados, respectivamente, a duas notas ligadas e a uma nota prolongada, preenchendo todo o compasso, conforme podemos observar no exemplo 18 a seguir.

(18) CSM 87



Por fim, resta-nos analisar a palavra *Apostoligo*, que aparece na CSM 5, em um contexto melódico em que a sílaba “pos” aparece encabeçando o compasso e, no compasso precedente, observam-se dois prolongamentos de notas: na primeira nota, que acompanha a sílaba “an” da palavra *ante*, e na terceira, que acompanha a sílaba “A” da palavra *apostoligo*, conforme o que podemos ver no exemplo 19.

(19) CSM 5



Conclusão

Pudemos mostrar, por meio da elaboração deste artigo, que uma metodologia que leva em consideração a observação de proeminências musicais, junto com a observação de proeminências linguísticas, além da observação da estrutura métrico-poética de textos poéticos musicados, pode contribuir significativamente para o estudo da prosódia do português arcaico, uma vez que a localização de proeminências no nível musical pode ajudar a localizar proeminências no nível linguístico.

Também vimos, neste trabalho, que foram encontrados 113 casos de palavras proparoxítonas do PA, sem descontar as repetições, na análise das 100 primeiras CSM, e que, em mais de 90% delas, pudemos verificar ou confirmar a localização da sua sílaba tônica, por meio da observação das proeminências musicais em relação às suas sílabas.

Por fim, notamos que, nas oito palavras “isoladas” no *corpus* (ou seja, as palavras sobre as quais não pudemos encontrar nenhuma pista da localização da sua sílaba tônica por meio da análise da música), o arranjo das sílabas e, conseqüentemente, a sua acentuação sofrem interferência da música por meio de prolongamentos de notas musicais ou casos de sílaba ligada a mais de uma nota.

Sendo assim, podemos afirmar que este artigo apresenta dados bastante interessantes em relação à análise da pauta acentual proparoxítona do PA, pois a metodologia aqui empregada pôde dar suporte à localização da sílaba tônica dessas palavras na maioria dos casos, mesmo com uma quantidade muito pequena de palavras encontradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGLÉS, H. *La música de las Cantigas de Santa María del Rey Alfonso el sabio*: facsímil, transcripción y estudio crítico por Higinio Anglés. Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona; Biblioteca Central; Publicaciones de la Sección de Música, 1943-1964.

COSTA, D. S. Da notação musical às proeminências da fala: uma proposta metodológica para o estudo do ritmo linguístico das *Cantigas de Santa Maria* de Afonso X. Comunicação apresentada no 55º Seminário do Gel, Franca, UNIFRAN, 2007.

_____. Música e linguística: uma metodologia para estudos da prosódia do português arcaico. In: SIMCAM, 4, 2008, São Paulo. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/simcam4/downloads_anais/SIMCAM4_Daniel_Costa.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2009.

_____. Música e texto: uma metodologia para o estudo da prosódia de línguas mortas. *Estudos Linguísticos*, São José do Rio Preto, n. 38, v. 2, p. 211-221, 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N2_17.pdf>. Acesso em: 08 out. 2010.

_____. Estudo sobre o acento secundário e a tonicidade dos monossílabos em português arcaico por meio da música e da métrica das *Cantigas de Santa Maria*. *Estudos Linguísticos*, Ribeirão Preto, n. 1, v. 39, p. 21-34, 2010. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/39/EL_v39_n1_Integra.pdf>. Acesso em: 08 out. 2010.

DICIONÁRIO *Grove de música*: edição concisa. Editado por Stanley Sadie; editora-assistente, Alison Lathan; tradução, de Eduardo Francisco Alves. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

FERREIRA, M. P. *O som de Martin Codax*: sobre a dimensão musical da lírica galego-portuguesa (séculos XII-XIV). Lisboa: UNYSIS, Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1986.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de amigo*: do ritmo poético ao linguístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) - IEL/UNICAMP, Campinas.

_____. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores*: três momentos da história do acento. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

_____. *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) – FCL/UNESP, Araraquara.

_____. Interface Fonologia-Poesia-Música: Uma análise do ritmo linguístico do Português Arcaico, a partir da notação musical das *Cantigas de Santa Maria*. *Estudos Linguísticos*, Franca, n. 37, v. 1, p. 9-20, 2008. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/37/EL_V37N1_01.pdf>. Acesso em: 28 mai 2009.

METTMANN, W. (Ed.) Introducción. In: Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986.

_____. Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 101 a 260). Madrid: Castalia, 1988.

_____. Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 261 a 427). Madrid: Castalia, 1989.

Um estudo das formas verbais do pretérito perfeito do indicativo em português arcaico

(A study of past tense verbal forms in Archaic Portuguese)

Gisela Sequini Favaro¹

¹Departamento de Linguística– Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

giselasfavar@gmail.com

Abstract: This paper aims at studying the morphophonological structure of 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, and setting up the morphological context of its application. This categorization is done in order to identify the phonological processes which are triggered by verbal inflection in the archaic period of the language.

Keywords: morphophonological structure; archaic Portuguese; verbs.

Resumo: O objetivo deste trabalho é o estudo de processos morfofonológicos das formas verbais 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, o contexto morfológico da sua aplicação, a fim de identificar os processos fonológicos que são provocados pela flexão verbal no período arcaico da língua.

Palavras-Chave: processos morfofonológicos; pretérito perfeito; português arcaico.

Introdução

Por que irmãos, mas corações, cães, se no singular temos irmão, coração e cão? Por que *fazer/feito, ver/visto, escrever/escrito*, se o geral é verbo de infinitivo *-er* ter participio em *-ido*? Variações do presente, heranças do passado. (MATTOS E SILVA, 2006, p. 16)

O objetivo deste artigo é fazer um diálogo com um estágio anterior da língua para sua compreensão no momento atual, através do mapeamento, da análise e do estudo comparativo de processos morfofonológicos – sobretudo a partir de teorias fonológicas não-lineares – entre duas sincronias da língua portuguesa: Português Arcaico (PA) e Português Brasileiro (PB). Além disso, a abordagem comparativa, do ponto de vista da Linguística contemporânea, não é comum nos estudos sobre esses processos; assim, estudando a formação dos processos verbais da língua portuguesa e comparando-os com os do português arcaico e do português atual, contribuímos para a observação de mudanças linguísticas que ocorreram na constituição dos processos morfofonológicos desencadeados pelas flexões verbais nesses dois períodos.

¹ Pesquisa financiada pela Fapesp nº 2009/12171-9.

Pretende-se, portanto, fazer um vínculo entre o passado e o presente, comparando processos morfofonológicos desencadeados pela flexão verbal através das formas do pretérito perfeito do modo indicativo, ou seja, processos que alteram a forma dos morfemas e geram alomorfas. Para a realização deste estudo, são consideradas como objeto as formas verbais do pretérito perfeito do modo indicativo, tanto dos verbos regulares quanto dos verbos irregulares.

Corpus

Para a realização deste trabalho, o *corpus* de base é constituído pelas *Cantigas de Santa Maria* (CSM), que correspondem a um monumento literário de mais elaborada importância e que ocupam um lugar privilegiado na literatura medieval galego-portuguesa. São uma coleção de 420 cantigas religiosas em louvor da 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 as 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 esta finalidade), mandadas compilar pelo Rei Sábio de Castela (Afonso X) na segunda metade do século XIII.

No final do século XII e início do século XIII situa-se o início do período arcaico, porque, segundo Williams (1961, p. 27), através de uma razão explícita, é neste momento que a língua portuguesa aparece documentada pela escrita:

Os mais antigos documentos em português aparecem pelo fim do século XII e marcam o começo histórico do Português Arcaico. Durante quatro séculos a língua sofreu muitas modificações. [...] Pelo fim do século XVI, quase tôdas as características distintivas do Português Arcaico haviam desaparecido; a língua se tornava, no essencial, a mesma de hoje em dia. (WILLIAMS, 1961, p. 27)

Esse fato ilustra que muitas das estruturas do PA já estavam definidas, como é o caso dos aspectos verbais que, naquele período da língua, já estavam definidos.

A escolha das CSM como objeto de estudo se dá devido à grande riqueza lexical que apresentam. No que diz respeito à maior riqueza lexical das CSM, Leão (2007) afirma que

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)

Como *corpus* de suporte, será considerada a edição de Mettmann (1986, 1988, 1989) das *Cantigas de Santa Maria*. São quatro os códices 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, na Itália. Estão disponíveis ao Grupo de Pesquisa no qual

a pesquisadora se insere os microfilmes desses quatro manuscritos, bem como as edições fac-similadas dos manuscritos de Toledo e do Escorial.

Massini-Cagliari (1998, p. 83) nos indica por que é tão relevante a consideração da poesia em uma análise linguística de línguas antigas:

A tradição da análise poética tem mostrado que a poesia pode revelar a duração das sílabas, a localização do acento e pausas (cesuras) e um valor melódico/rítmico de natureza acústica. Com base na observação desses fatos, desenvolveram-se, dentro dessa tradição de análise poética, vários métodos de descrição. (MASSINI-CAGLIARI, 1998, p. 83)

Para Mattos e Silva (2001, p. 32), os documentos linguísticos fornecidos pelas líricas medievais galego-portuguesas são muito ricos, pois, através dos dados obtidos e a partir das considerações desses textos, encontramos pontos essenciais para o conhecimento do léxico e de outros aspectos da língua:

O fato de serem poemas de estrutura formal em versos rimados os torna fundamentais, no que concerne a estudos de história da língua, para o conhecimento de fatos fonéticos desse período, como sejam, por exemplo, questões referentes aos encontros entre vogais (hiatos/ditongos), ao timbre vocálico (abertura e fechamento), vogais e ditongos nasais/orais. A morfologia tanto a nominal como a verbal também tem nessa documentação uma fonte fundamental. A questão da sintaxe aí representada deve ser considerada, tendo sempre presente que o caráter excepcional e variável é essencial na construção poética. (MATTOS E SILVA, 2001, p. 32)

Portanto, de acordo com vários estudos e discussões acerca da relação entre os dados contidos nos documentos e a língua indiretamente representada pela língua escrita, é possível chegar pelo menos a uma aproximação muito fiável do português falado da época. Mattos e Silva (2001, p. 39) nos aponta essa possibilidade, pois não havia um controle gramatical normativo naquele período, o que faz com que os textos daquela época apresentem variações constantes, fato que é indicador de usos da fala:

[...] sendo a documentação escrita que permanece, e sendo essa uma representação convencional da fala, desta teremos nos documentos um reflexo que permite tirar conclusões até certo ponto seguras, no nível fônico-mórfico, já que, não havendo então uma normatização ortográfica, a análise da variação da escrita oferece indícios para alguma percepção da voz. Do mesmo modo, se o que está escrito procura espelhar a voz e esta nos falta, pelo escrito se pode depreender, embora não integralmente, a língua no seu uso primeiro, em qualquer dos níveis em que se pode estruturá-la: fônico, mórfico, sintático, discursivo. (MATTOS E SILVA, 2001, p. 39)

Metodologia

A metodologia baseia-se no mapeamento das formas verbais, a partir de glossários e vocabulários relativos às *Cantigas de Santa Maria*, e na categorização dessas formas de acordo com o tipo de processo morfológico verificado.

Abaixo, como ilustração, apresenta-se um exemplo dos procedimentos de mapeamento dos dados utilizados nesta pesquisa. O exemplo abaixo é um fragmento da cantiga de número sete (CSM7). Aqui, apresentamos os versos de 9 a 33, de um total de 91 versos

da cantiga. As formas verbais mapeadas neste trecho são as do pretérito perfeito do indicativo (em negrito):

(1)

Cantiga 7

ESTA É COMO SANTA MARIA LIVROU A ABADESSA PRENNE, QUE
ADORMECIA ANT' O SEU ALTAR CHORANDO.

[...]

Porende vos contarey 9
un miragre que **achei** 10
que por hũa badessa 11
fez a Madre do gran Rei, 12
ca, per com' eu apres' ei, 13
era-xe sua essa. 14
Mas o demo enartar 15
a **foi**, por que empenñar 16
s' **ouve** dun de Bolonna, 17
ome que de recadar 18
avia e de guardar 19
seu feit' e sa besonna 20.
Santa Maria amar... 21
As monjas, pois entender 22
foron esto e saber, 23
ouveron gran lediça;24
ca, porque lles non sofrer 25
quería de mal fazer, 26
avian-lle mayça. 27
E **fôrona** acusar 28
ao Bispo do logar, 29
e el ben de Colonna 30
chegou y; e pois chamar 31
a **fez**, **vêo** sen vagar, 32
[...]

Depois de mapeadas as formas, são montados quadros, nos quais as formas verbais encontradas são classificadas por conjugação e número-pessoa.

Análise dos dados

Durante a coleta dos dados, que correspondem até a cantiga 155, notamos que alguns verbos não seguem o paradigma regular da conjugação do pretérito perfeito do indicativo no PA, como é o caso dos verbos *dar*, *ser* e *ir*.

Por exemplo, com relação ao verbo *dar*, isso ocorre pelo fato de o verbo pertencer a duas conjugações diferentes, a exemplo do que ocorre no PB atual (cf. MONTEIRO, 1991). Nos tempos que são formados a partir do infinitivo, como o futuro do presente, o futuro do pretérito e o imperfeito do indicativo, etc., as formas desse verbo no PA são da primeira conjugação. Já as formas dos tempos relacionados ao tema do pretérito perfeito, isto é, o imperfeito do subjuntivo, o futuro do subjuntivo e o mais-que-perfeito, são da segunda conjugação. A primeira pessoa do pretérito perfeito obedece à primeira conjugação, uma vez que o /e/ temático é alomorfe de /a/. Já nas demais pessoas o verbo se enquadra no paradigma da segunda conjugação. Esse fenômeno ocorre também com os verbos *ser* e *ir*.

Said Ali (2001) nos aponta que os verbos em *-ar* formam o pretérito perfeito do indicativo acrescentando ao radical *-ei, -aste, -ou, -ámos, -astes, -aram*, formando, assim, *cantei, cantaste, cantou*, etc. Desse paradigma o autor afirma que devemos excluir certos verbos, tais como *estar* e *dar*, que fazem o perfeito modelado segundo alguns verbos da 2ª conjugação.

Em relação aos verbos em *-ir* (que correspondem aos verbos de 3ª conjugação), acrescentam-se ao radical as terminações *-i, -iste, -iu, -imos, istes, -iram*, formando, neste caso, *sentí, sentiste, sentiu*, etc. Segundo Ali (2001), exceptua-se o verbo *vir*, que apresenta algumas terminações da 2ª conjugação (tais como as formas *vieste, viemos, viestes*).

Por fim, temos que os verbos em *-er* formam seu pretérito perfeito com as seguintes terminações: *-i, -este, -eu, -emos, -estes, -eram*, tais como *nasci, nasceste, nasceu*, etc. O autor nos aponta, ainda, que o verbo *fazer*, em alguns documentos antigos, traz a alternância das formas *fezo* por *feze* – dado este, que foi comprovado através das nossas coletas de dados nas CSM (ex: **fez, fezo, feze** - A.20,² B.18, 3.1, B.23, 1.68, 3.16, 3.22, 3.26, etc.). A respeito do pretérito perfeito **fui**, que em português serve para os verbos *ser* e *ir*, afirma que no português antigo usou-se *foi* para a 1ª pessoa e *fuste* para a 2ª. Não encontramos a forma *foi* para a 1ª pessoa do singular, mas a forma *fui*, tal como utilizamos ainda hoje no PB. Já *fuste*, foi comprovado em nossos dados (ex: **fuste** - 16.78,21. 36 etc.).

Além desses verbos, podemos observar que *fazer, querer, aver, poer, teer, trager e saber* apresentam também irregularidades fonéticas no radical, que foram mantidas no PB.³

Em relação aos processos de alomorfas, verificamos que ocorre neutralização morfofonológica e crase da vogal temática nas 2ª e 3ª conjugações na primeira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo:

(2) Verbo: Aprender --- Eu aprendi
Cobrir --- Eu cobri

Radical/	Vogal temática/	Sufixo modo-temporal/	Sufixo número-pessoal
Aprend-	(e) -i-	- ø-	-i-
Cobr-	-i-	- ø-	-i-

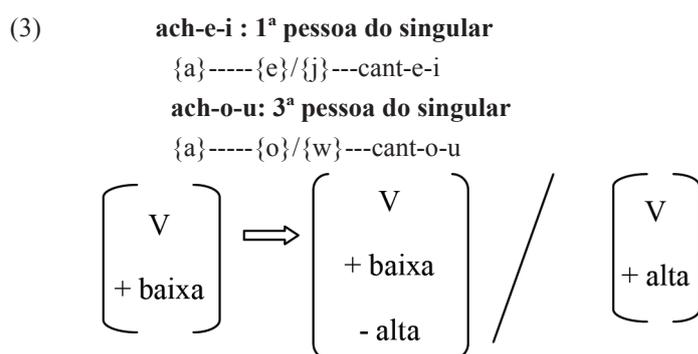
O verbo *aprender* sofre uma alternância de sua vogal temática de *-e-* para *-i-*, quando conjugado na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo. Com a ausência de sufixo modo-temporal, temos a junção, ou seja, a crase da vogal temática com o sufixo número-pessoal. Seguem esse paradigma flexional todos os verbos regulares da 2ª e 3ª conjugações que estejam conjugados na primeira pessoa do singular. Aqui, encontramos dois processos: o da neutralização da vogal temática e a crase da vogal temática com o sufixo número pessoal.

E o outro processo é a harmonização vocálica da vogal temática da 1ª conjugação na primeira e terceira pessoas do singular, respectivamente. Para exemplificar o processo de harmonização vocálica da vogal temática da 1ª conjugação na primeira e na terceira

² Os dados entre parênteses revelam a cantiga e o verbo respectivamente. Por exemplo, para **fez, fezo, feze** (A.20), lê-se cantiga A, verso 20.

³ Cf. Monteiro (1991), para os quadros explicativos de cada irregularidade, no capítulo *Desvios do Padrão Geral*, destinado à interpretação dos verbos irregulares no PB.

peças do singular no pretérito perfeito do modo indicativo, podem ser citadas as formas do verbo *achar*, conjugado na 1ª e na 3ª pessoas do singular. No caso da harmonização vocálica, houve um alteamento da vogal {a} por influência das semivogais {j} e {w}. A vogal temática /a/, baixa, adquire o traço alto, que vem das vogais de número-pessoa /i, u/; dessa forma, há uma harmonização do traço baixo da vogal temática, que passa a médio-alta, com o traço alto da vogal de NP. Há, também, harmonização com relação ao ponto de produção da vogal, uma vez que, diante da vogal anterior de NP, a VT se realiza como média-alta anterior [e]; da mesma forma, diante de vogal posterior [u], realiza-se como média-alta posterior [o]. Vejam-se o esquema e a regra de aplicação, abaixo:



Em relação aos processos, vistos sob a perspectiva das fonologias não-lineares (sobretudo a Fonologia Métrica), temos que as formas da 2ª e 3ª conjugação, no pretérito perfeito do modo indicativo, sofrem o processo de crase (fusão) da vogal temática na primeira pessoa do singular com o morfema de número-pessoa (NP), por serem da mesma natureza ([+alta]). Esse fenômeno cria uma forma com sílaba aberta final acentuada, que foge ao padrão da acentuação nas demais formas verbais. Entretanto, essa aparente irregularidade pode ser explicada pelo fato de que restam dois tempos no *tier* prosódico unidos a uma mesma vogal, com a fusão. Por essa razão, a sílaba resultante é pesada, atraindo o acento.⁴ Veja os exemplos abaixo:

(4) Verbo *Dormir*



Representando esse processo através da grade métrica, visualizamos a mudança do acento, pois na flexão verbal a maioria dos acentos recai sobre a vogal presente no radical do verbo:



⁴ No padrão acentual do português arcaico, o acento tônico podia recair na última sílaba (ex: *perdi*) e na penúltima sílaba (ex: *perde*) e muito raramente na antepenúltima. Massini-Cagliari (1999, p. 169-181) afirma também que o PA é sensível à quantidade de sílaba na construção dos pés. Isso quer dizer que qualquer sílaba longa ou pesada posicionada na última posição de sílaba da palavra atrai o acento principal.

Já Camara Jr. (1976, p. 143) explica o fenômeno acima, dizendo que, na 3ª pessoa do singular e na 1ª singular do pretérito perfeito, o tema em *-a* troca essa vogal para *-o* e para *-e* respectivamente por causa da passagem dos ditongos /au/ e /ai/, de *amaut*, por *amauit*, e de *amai*, por *amaui*, com a perda da marca do perfectum para /ou/ e para /ei/ respectivamente, mas continua a distinção com os verbos de tema em *-e* e em *-i*, como se vê em *temeu* e *partiu*, em face de *amou*, e em *temi*, *parti*, em face de *amei*.⁵

De acordo com os processos analisados anteriormente, concluímos que todos se mantiveram no português padrão atual. Podemos, portanto, já dizer que esses dados são relevantes, uma vez que demonstram semelhanças entre galego-português medieval e português padrão atual, já que naquela época as três conjugações verbais, originárias do latim, já estavam definidas.

Através da análise dos dados, pode-se notar uma ocorrência maior do tempo pretérito perfeito do modo indicativo, em comparação a todos os demais tempos/modos verbais. Baseando-nos no estudo de Koch (1989), podemos esboçar uma explicação para esse fenômeno, observando que em português temos tempos verbais que pertencem ao mundo narrado, que correspondem aos verbos que veiculam relatos, de origem literária ou não. Por outro lado, temos verbos que pertencem ao mundo comentado, que correspondem aos tipos de situações comunicativas que não consistem apenas em relatos, mas apresentam uma atitude tensa, um comprometimento maior por parte do autor do texto. Os tempos verbais que constituem o mundo comentado são: o presente do indicativo, o pretérito perfeito e o futuro do presente; já entre os tempos de mundo narrado temos o pretérito perfeito simples, o pretérito imperfeito, o pretérito mais-que-perfeito e o futuro do pretérito do indicativo.

No caso das CSM, encontramos com maior frequência cantigas que narram episódios e milagres marianos, que podem ser consideradas como contendo trechos caracterizados por verbos que dão suporte tanto ao mundo narrado como ao mundo comentado, uma vez que temos situações comunicativas que não constituem apenas relatos, mas lições de moral e louvores.

A maioria das cantigas veicula relatos de milagres ocorridos no passado. O tempo que ocorre mais frequentemente é o pretérito perfeito, já que esse é o tempo por excelência para o relato de ações no passado, enquanto o imperfeito se presta à caracterização da contextualização dessas ações (pano de fundo).

Vale ressaltar que as cantigas, na sua grande maioria, são narradas em 3ª pessoa, tendo pouca referência à 1ª pessoa do singular. Os momentos em que esta pessoa aparece referem-se àqueles em que o narrador participou (ou simula participar), ou melhor, testemunhou (ou simula testemunhar) algum tipo de acontecimento.

Conclusão

O principal resultado obtido consiste no levantamento das formas verbais nas CSM e na quantificação dessas formas, em termos de conjugação, tempo-modo-aspecto e número-pessoa; em seguida, foram observadas as alomorfas condicionadas pela flexão verbal do pretérito perfeito do modo indicativo.

⁵ Camara Jr. (1976, p. 143) afirma que, em *amei*, a desinência pessoal é *-i /i/*; ela não aparece em *temi*, *parti*, porque não há ditongo fonológico /ii/ em português.

Através deste trabalho, pretendemos mostrar o quanto os processos relacionados ao sistema verbal se modificaram e o quanto se mantiveram na tentativa de compreender um pouco mais a história e a evolução do idioma, colaborando para a elucidação de alguns fatos importantes do passado linguístico do português, que podem contribuir para esclarecer fatos da sua estrutura atual. Ressaltamos que essa pesquisa encontra-se em andamento, tendo sido apresentados resultados iniciais dos estudos.

Por fim, conclui-se que as análises apresentadas anteriormente provam que o estudo de um estágio anterior da língua, sobretudo de âmbito fonológico, nos revela dados de importância para a compreensão de fenômenos que ocorrem no momento atual do português, no que diz respeito aos processos de morfofonologia que envolvem a flexão verbal.

A relevância desta pesquisa reside, principalmente, na descrição dos processos morfofonológicos desencadeados pela flexão verbal que não são tão estudados no que se refere à constituição verbal da época medieval. Além disso, a abordagem comparativa, do ponto de vista da Linguística contemporânea, não é comum nos estudos sobre esses processos; assim, estudando a formação dos processos verbais da língua portuguesa e comparando-os com os do português arcaico e do português atual, poderemos contribuir para a observação de mudanças linguísticas que ocorreram na constituição dos processos morfofonológicos desencadeados pelas flexões verbais nesses dois períodos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

KOCH, I. G.V. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.

LEÃO, A. *Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007.

MASSINI-CAGLIARI, G. Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 1999.

_____. Escrita do *Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa*: fonética ou ortográfica? *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 159-178, 1998.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Estruturas Trecentistas - elementos para uma gramática do Português Arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989.

_____. *O Português Arcaico: Fonologia*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. *O Português Arcaico: fonologia, morfologia e sintaxe*. São Paulo: Contexto, 2006.

METTMANN, W. (Ed.) Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 1 a 100). Madrid: Castalia, 1986. v. I.

_____. Alfonso X, el Sabio. *Cantigas de Santa Maria* (cantigas 101 a 260). Madrid: Castalia, 1988. v. II.

_____. (Ed.) *Cantigas de Santa María (cantigas 261 a 427)*: Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia, 1989.

MONTEIRO, José Lemos. *Morfologia portuguesa*. Campinas: Pontes, 1991.

SAID ALI, M. *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*. Brasília: UnB, 2001.

WILLIAMS, Edwin B. *Do Latim ao Português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1961.

Adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeira: comparação entre Português Arcaico e Português Brasileiro

(Phonological adaptation of proper nouns of foreign origin: comparison between Archaic and Brazilian Portuguese)

Gladis Massini-Cagliari¹

¹Faculdade de Ciências e Letras (UNESP/Araraquara), CNPq

gladis@fclar.unesp.br

Abstract: This paper aims to discuss the phonological adaptation of proper nouns of foreign origin in two moments of the language temporal continuum: Archaic and Brazilian Portuguese.

Keywords: proper nouns; phonological identity; *Cantigas de Santa Maria*; phonology.

Resumo: Este trabalho discute a adaptação fonológica de nomes próprios (antropônimos) de origem estrangeira em dois momentos da língua: Português Arcaico e Português Brasileiro.

Palavras-chave: nomes próprios; identidade fonológica; *Cantigas de Santa Maria*; fonologia.

Introdução

Este trabalho discute a efetivação (ou não) da adaptação fonológica de nomes próprios (antropônimos) de origem estrangeira em dois momentos da língua: Português Arcaico¹ (de agora em diante, PA; século XIII) e Português Brasileiro (doravante, PB; século XXI). A convivência de empréstimos recentes e de palavras “da língua” tem sido sempre um desafio à definição de “identidade”, uma vez que as palavras emprestadas se configuram como “corpos estranhos”, “alienígenas” ao conjunto supostamente homogêneo da *língua*.

Segundo Trask (2004, p. 164), a relação entre língua e identidade se dá através do “papel que tem a língua no sentido de conferir ao indivíduo uma identidade e de incluí-lo num grupo”. O autor relaciona as marcas linguísticas de identidade com o fato de que “toda vez que alguém fala, dá às outras pessoas informações importantes sobre o tipo de pessoa que é, sua procedência, a classe social à qual pertence, e até mesmo seu sexo e sua idade” (TRASK, 2004, p. 164). Nesse sentido, a identidade linguística está relacionada, ao mesmo tempo, à individualidade do falante e à sua inserção nos grupos étnico, nacional e social a que julga pertencer. Pode-se dizer que a identificação de um falante com os membros de sua comunidade linguística é a base de sua identidade, nesse nível. Segundo

¹ Optou-se pelo rótulo “Português Arcaico” em detrimento de “galego-português” porque o objetivo do Projeto que originou esta pesquisa, pelo menos a longo prazo, é estabelecer o percurso de possíveis mudanças fonológicas no português (e não no galego). Vale lembrar, porém, que, na época trovadoresca, essas duas línguas não se diferenciavam (ou pouco se diferenciavam) - o aspecto mais importante é que essas variedades (?) eram *reconhecidas* pelos falantes da época como sendo a “mesma” língua. A este respeito, Gladstone Chaves de Melo (1967, p. 114) afirma: “o que até o século XII era a mesma língua já são duas línguas diferentes no século XVI, dois codialetos, o português e o galego”.

Orlandi (1990), na perspectiva do discurso, a construção da identidade se dá a partir de um processo de identificação do sujeito em relação a si mesmo e ao grupo a que pertence. A partir dessa identificação, é possível perceber que o falante adota ou deixa de adotar certos padrões para marcar uma atitude de inclusão/exclusão, com relação a uma comunidade linguística específica. Avançando nessa perspectiva, do ponto de vista fonológico, pode-se dizer que essa identificação se manifesta através da forma como o falante pronuncia as palavras consciente ou inconscientemente de forma mais ou menos semelhante aos membros de sua comunidade.

Com relação à questão da identidade linguística no nível fonológico do português, quer se trate do PA, quer do PB, uma questão que merece destaque, porque lida com uma situação “limite” no que diz respeito à adaptação fonológica de empréstimos/ estrangeirismos, é a adaptação de nomes próprios de origem estrangeira.

Diversos estudos anteriores (entre eles, M. FREITAS, 1992; T. FREITAS; RAMILO; SOALHEIRO, 2003; M. FREITAS; NEIVA, 2006; ASSIS, 2007) têm mostrado que a realização fonética dos nomes comuns de origem estrangeira é sensível à aplicação de processos fonológicos próprios do Português atual, quando estes são pronunciados em contexto de “português”. No entanto, em contraste com os nomes comuns, antropônimos (prenomes próprios) de origem estrangeira nem sempre se “enquadram” bem nos parâmetros da fonologia da língua. Muitas vezes, os falantes carregam para a sua língua traços da pronúncia original do nome, trazendo para o sistema desta língua características que não lhe são comuns, principalmente em termos prosódicos — padrões silábicos não comuns no português (*Wlamir*), posição não-*default* de acentuação (*Wáshington*), presença de sílabas em posição átona cuja estrutura não é comum nesse contexto (*Kléiton*), etc. Outras vezes, as marcas de “estrangeirismo” restringem-se à grafia, que acaba por corresponder a uma pronúncia vernácula (exemplos: *Christiany*, *Josielly*, *Edwardo*, *Karla*, etc.).

Por outro lado, não têm aparecido, na literatura específica da área, estudos a respeito da realização fonética dos nomes próprios de origem estrangeira em épocas passadas da língua. Com relação ao período arcaico, o estudo das *Cantigas de Santa Maria* é particularmente revelador a esse respeito, uma vez que as 420 cantigas religiosas compostas a mando de Afonso X (1221-1284) reúnem milagres coletados em diversas partes da Europa (e não apenas na Península Ibérica). Por esse motivo, nomes próprios de pessoas e localidades de diferentes origens estão presentes nos relatos das maravilhas de Santa Maria. Por serem textos metrificados, podem trazer pistas valiosas da realização fonética desses nomes, principalmente a partir da observação da divisão dos versos em sílabas poéticas e da rima. Nesse sentido, podem ser mapeados os contextos que desencadeiam adaptações fonológicas e os que não desencadeiam – o que mostra quais contextos fonéticos eram considerados “problemáticos” (no sentido de não “encaixáveis” na fonologia do galego-português da época, tendo que ser, conseqüentemente, adaptados), e quais eram considerados “aceitáveis” (passando, portanto, ao contexto sonoro do PA, sem adaptações).

Adaptação de antropônimos estrangeiros no Português Brasileiro

Jamais cheguei [...] a me sentir à vontade com os nomes próprios brasileiros. Desafiam qualquer dicionário onomástico e só existem naquele país.

Umberto Eco (*O Pêndulo de Foucault*)

Uma das fontes disponíveis para uma língua ampliar seu estoque lexical é o empréstimo linguístico (SANDMANN, 1992). Diversos trabalhos (já anteriormente citados) têm mostrado, no entanto, que as palavras importadas não permanecem “estrangeiras” por muito tempo, do ponto de vista de sua pronúncia. Carvalho (2009, p. 55) mostra que “o empréstimo não se constitui uma criação linguística no sentido real do termo, mas a novidade do falante. Ele apenas acomodou ou adaptou ao seu sistema um elemento de um sistema diverso”.

Para Freitas, Ramilo e Soalheiro (2003, p. 1), a integração de estrangeirismos ao léxico do português (europeu, no caso) – portanto, a passagem de um estrangeirismo a empréstimo – “se processa por fases”, e “a cada fase corresponde um determinado conjunto de fenômenos fonológicos, morfológicos, semânticos e gráficos específicos”, até o estágio em que os falantes nativos já não são mais capazes de diferenciar as palavras de origem estrangeira das demais palavras do léxico. É, por exemplo, o que ocorre com a palavra *futebol*, um dos esportes-símbolo do Brasil, que tem origem no termo inglês *football*.

Assis (2007, p. 25) propõe que,

por terem uma pronúncia em tudo condizente com o sistema fonológico do PB, as palavras estrangeiras graficamente não-naturalizadas, ainda que com suas grafias estranhas ao sistema do português, já podem ser classificadas como portuguesas do ponto de vista fonológico, porque já perderam as características da língua de partida e incorporaram as regras fonológicas da língua de chegada.

Vários são os processos fonológicos que atuam no sentido de transformar uma palavra “estrangeira” em “brasileira” (ou, “portuguesa”, do ponto de vista da origem da língua). Por exemplo, ao pronunciar palavras inglesas, os falantes de PB se rendem a processos de ressilabação, reestruturando a organização das sílabas dessas palavras de acordo com o seu sistema fonético-fonológico, e aplicam às formas alienígenas processos fonológicos típicos do PB, o que torna o resultado da pronúncia “brasileira” dessas palavras bem diferente da estrutura silábica e segmental da língua de partida. Um exemplo é a pronúncia brasileira da palavra “*outdoor*”: *au – tchi – dór*, em que há deslocamento na posição original do acento e ocorre palatalização da consoante /t/ diante da vogal epentética /i/, introduzida para “resolver” a estrutura anômala da sílaba *out*, já que o PB proíbe categoricamente a presença de oclusivas na posição de travamento silábico.

No entanto, em contraste com os nomes comuns, antropônimos (prenomes próprios) de origem estrangeira nem sempre se “enquadram” bem nos parâmetros da fonologia do PB. Muitas vezes, os falantes carregam para o PB traços da pronúncia original do nome, trazendo para o sistema desta língua características que não lhe são comuns. Neste sentido, o estudo da pronúncia de nomes próprios de origem estrangeira usados no Brasil pode trazer importantes contribuições para a determinação da identidade fonológica do PB,

por constituir-se em um caso em que os limites entre o que é e o que não é português são explorados pelos seus próprios falantes nativos.

Segundo Carvalho (2009, p. 68-69):

em nenhum país lusófono há uma adoção indiscriminada de nomes próprios em inglês como no Brasil, sobretudo nos baixos estratos sociais. João, Manuel, Maria, Severina, Francisco vão sendo substituídos por Magaiver, Kelly, Marilyn, Kennedy, Tyronne, Daiane e muitos outros, mais estranhos, que constam da lista de chamada das escolas públicas. Parece que a escolha é baseada na paráfrase “quanto mais estranho, melhor”.

Os falantes de PB têm muita liberdade no que concerne à escolha dos nomes próprios de seus filhos. Segundo Calaça (2001, p. 31), “na legislação brasileira, só há dois impedimentos na escolha de prenomes: serem ridículos² ou imorais,³ não sendo proibido ao pai registrar seu filho com a ortografia que lhe pareça mais conveniente”.⁴

Em trabalhos anteriores (MASSINI-CAGLIARI, 2009a, 2009b), mostramos que a questão ortográfica tem estado no centro da discussão, com relação à adaptação de estrangeirismos. De fato, inclusive com relação ao nível fonológico, a forma ortográfica adotada pode ser um índice da adaptação de nomes estrangeiros, inclusive no caso de nomes próprios. Muitas vezes, o caráter “estranho” atribuído aos falantes de PB a alguns nomes reside apenas na ortografia, uma vez que se trata de nomes já bastante utilizados em solo brasileiro. Nesse caso, podemos citar nomes como os do exemplo (1):

- (1) *Deborah*
Christina
Thais
Maryanna
Wanya
Michelly

Outros nomes, não tão comuns em termos de uso, podem ser considerados dentro desse mesmo grupo, uma vez que não apresentam padrões estranhos ao PB, em termos de fonologia – cf. (2):

- (2) *Anniely*
Yuri

² Não está claro na legislação o que é considerado um nome “ridículo”. Refere-se provavelmente a nomes como os citados por Obata (1986, p. 9-10), que, no entanto, acabaram sendo registrados: Abecê Nogueira, Antônio Morrendo das Dores, Bemvindo o Dia do Meu Nascimento Cardoso, Barrigudinha Seleida, Comigo é Nove da Garrucha Trouxada, Dezecêncio Feverêncio Delegas, Esparadrupo Clemente de Sá, Jacinto Dores Peta, Mar Índico Vivo, Oceano Atlântico Linhares, etc.

³ Neste caso, entraria o exemplo citado por Obata (1986, p. 10) de pais que, por serem fãs apaixonados das atrizes Ava Gardner e Gina Lollobrigida, tencionavam batizar a sua filha com o nome de Ava Gina.

⁴ Ao contrário, em Portugal, Castro (2003, p. 15) afirma que, no caso da atribuição do nome próprio, “o peso da norma faz-se sentir gravemente”, uma vez que “para que qualquer indivíduo adquira e usufrua do seu próprio nome é necessário que o Estado explicita, por meio de um processo de registro civil, a sua anuência não só com o nome escolhido, mas também com a forma como nome é grafado e pronunciado”. Com relação à sua origem, os nomes próprios devem ser portugueses, constantes da “onomástica nacional”, representada no catálogo oficial de nomes próprios. Apenas aos estrangeiros admite-se a escolha de nomes não-portugueses (CASTRO, 2003, p. 16-17).

Prenomes próprios de origem estrangeira podem se apresentar adaptados à ortografia do português, como em (3):

- (3) *Rérisson* (de *Harryson*)
Taison (de *Tyson*)
Magaiver (de *MacGyver*)
Deyvith (de *David*)

Em alguns casos, a adoção de uma ortografia brasileira revela o processo de adaptação fonológica pelo qual o nome teria passado e fatos interessantes da fonologia do PB. É o caso dos exemplos abaixo:

- (4) *Uósto* (de *Washington*)
Diovani (de *Giovanni*)

Nos antropônimos em (4), a ortografia adotada revela fatos relevantes da relação entre letras e sons, no dialeto do escrevente. Com relação a *Uósto*, trata-se de uma adaptação do nome inglês *Washington*, encontrada em uma propaganda eleitoral da cidade do Rio de Janeiro. Ora, como nessa região ocorre a palatalização das fricativas na posição de coda, a adoção da grafia *Uósto* revela o alto grau de adaptação fonológica dessa forma específica, uma vez que esse fato não precisou de qualquer notação especial, sendo representado através dos padrões ortográficos do PB contemporâneo. No caso de *Diovani*, a forma gráfica adotada revela que a variedade do falante apresenta o processo comum em algumas variedades do PB de palatalização de /d/ diante de [i], uma vez que a letra <d> foi utilizada para representar o som de [dʒ].

No entanto, como aqui já apontado, há alguns prenomes próprios de origem estrangeira de uso razoavelmente comum nos dias de hoje que acabam por não se acomodar aos parâmetros da fonologia do PB, em contraste com o que ocorre com os nomes comuns. Muitas vezes, os falantes carregam para o PB traços da pronúncia original do nome, trazendo para o sistema desta língua características que não lhe são comuns, principalmente em termos prosódicos.

Exemplos de nomes que contêm padrões silábicos não comuns no português estão apresentados em (5):

- (5) *Wlamir*
Vladimir

Apesar de relativamente comuns hoje em dia, os prenomes acima, cuja primeira sílaba apresenta a sequência /vl/, apresentam uma irregularidade em termos fonológicos, já que este cluster consonantal costuma estar presente no PB apenas em nomes próprios emprestados de outras línguas, ou seja, essa sequência não existe em nomes comuns, vernáculos, nem em verbos ou outros itens lexicais, que passaram pelas evoluções fonético-fonológicas do latim ao PB atual.

Outros exemplos de padrões silábicos irregulares, que não são necessariamente devidos ao uso não-padrão de <w> na ortografia do PB, estão em (6):

- (6) Zwinglio
William/Willians
Washington
Wellington

Os exemplos acima trazem na posição silábica pré-nuclear a semivogal /w/, que ocorre nessa posição em PB apenas após consoantes oclusivas velares /k, g/. A impossibilidade de a semivogal posterior ocorrer após outras consoantes ou iniciando palavra e a impossibilidade de ocorrência de ditongos crescentes iniciados pela semivogal anterior fez com que Bisol (1989, p. 217) propusesse que, na verdade, em palavras como *qual* (/kwal/) e *água* (/a'gwa/), em PB, não há, na forma fonológica de base, uma oclusiva velar seguida de ditongo crescente, mas uma consoante complexa labializada /k^w, g^w/ seguida de vogal simples. Independentemente de qual seja a estrutura profunda dessa sequência, por não ocorrer após uma consoante velar nos nomes em (6), a semivogal encontra-se em uma posição irregular, do ponto de vista da fonologia do PB.

Padrões silábicos irregulares no PB também podem ser encontrados em (7), em que aparecem nomes que trazem oclusivas originalmente em posição de coda.

- (7) Edson
Klebson

Nesses casos, a resolução da estrutura anômala costuma acontecer, na pronúncia, a partir do deslocamento da oclusiva da posição de coda para o ataque silábico e da inserção de uma vogal epentética nuclear: *E.d(i).son*; *Kle.b(i).son*.

No entanto, a principal irregularidade em relação à ocorrência de nomes estrangeiros (ou supostamente estrangeiros) com relação aos parâmetros da fonologia do PB diz respeito à ocorrência do acento. O padrão *default* de acentuação do PB corresponde a paroxítonas terminadas em sílaba leve (*cása, máto, léite*) ou oxítonas terminadas em sílaba pesada, isto é, sílabas travadas por róticas, laterais, fricativas, nasais (realizadas foneticamente como sílabas abertas com vogais nasalizadas) (*pomár, papél, rapáz, jardím*). Ocorrem também, minoritariamente, padrões excepcionais como oxítonas terminadas em sílabas abertas (*café, sofá, urubú*), proparoxítonas (*árvore, fonética, lâmpada*) e paroxítonas terminadas em sílaba pesada (*âmbar, túnel, jovem*).⁵

Com relação aos nomes próprios importados do inglês, a acentuação em posição não-padrão é muito mais comum do que a acentuação *default*, sendo muito comuns nomes proparoxítonos, como os apresentados em (8):⁶

- (8) Washington
Anderson
Robinson/Robson
Jeferson
Emerson
Wellington/Welinton/Uélinto
Cristian
Vagner/Wagner ['va.gi.ner]

⁵ Sobre o padrão acentual do PB, veja-se Massini-Cagliari (1999) e referências aí citadas.

⁶ As sílabas acentuadas vêm sublinhadas.

Dotados de uma irregularidade prosódica semelhante à dos nomes em (8), encontram-se antropônimos paroxítonos terminados em sílaba travada – exemplos em (9):

- (9) *Kleiton*
Helen/Hellen
Karen
Nelson
Éder
Kléber
Sheron
Gladis

Em trabalhos anteriores (MASSINI-CAGLIARI, 2009a, 2009b), mostramos que, nesses casos, ocorre a presença de sílabas travadas em posição átona final de palavra (e na penúltima posição silábica, no caso das proparoxítonas), cuja estrutura não é comum, embora seja registrada marginalmente em PB nessa posição: sílabas travadas por róticas e contendo vogais nasalizadas (interpretadas fonologicamente como uma sequência de vogal oral e consoante nasal), ou — mais raramente — fricativas. De maneira geral, o que se comprova é que, com relação a esses nomes, há um predomínio de padrões marginais de acentuação (proparoxítonos e paroxítonos terminados em sílaba leve), quando se toma como referência a língua de chegada (o PB) e não a língua de origem.

A comprovação de que padrões prosódicos irregulares são, de forma consciente ou inconsciente, relacionados a “padrões estrangeiros” está no fato de que criações recentes de antropônimos, que soam “estrangeiros” sem o ser, apresentam padrões prosódicos irregularmente próximos aos padrões exemplificados em (8) e (9):

- (10) *Madson*
Keirrison
Kimarrison
Richarlyson
Jandison
Silgleison
Wender

Adaptação de antropônimos estrangeiros no Português Arcaico

Para a análise dos antropônimos no PA, foram utilizadas como corpus as 420 Cantigas de Santa Maria (de agora em diante, CSM), de Afonso X (1121-1284). Essa coleção compreende cantigas em louvor à Virgem Maria, com notação musical, mandadas compilar pelo Rei Sábio de Castela na segunda metade do século XIII, que sobreviveram em quatro códices: o de Toledo (To), o menor e o mais antigo; o códice rico de El Escorial (T), o mais rico em conteúdo artístico, que forma um conjunto (os chamados códices das histórias) com o manuscrito de Florença (F); e o mais completo, o códice dos músicos – El Escorial (E). A presente pesquisa teve acesso a edições fac-similadas dos manuscritos de Toledo (AFONSO X O SABIO, 2003) e Escorial (ANGLÉS, 1943) e a microfilmes dos códices Escorial rico e de Florença.

A utilização de um *corpus* poético, para pesquisas dessa natureza, é imprescindível, uma vez que, não tendo sobrevivido registros orais da língua naquele período temporal, deve-se buscar indícios dos sons por trás das letras a partir de textos que, de uma forma ou de outra, possam revelar pistas fonéticas tanto do nível segmental, como (principalmente) do nível prosódico (MASSINI-CAGLIARI, 2005).

Como já foi mostrado anteriormente, as CSM constituem um excelente material para pesquisas de natureza como a que aqui se propõe, por serem particularmente reveladoras do fenômeno focado por este artigo: em primeiro lugar porque, por conterem relatos milagrosos de diferentes origens, coletados em diversas localidades da Europa, colocam a necessidade textual de retratar locais e pessoas (referidas por seus nomes) de origem outra que não galego-portuguesa; em segundo lugar, porque se constituem de textos metrificados e rimados, que fornecem pistas da realização fonética desses nomes, a partir da observação da divisão dos versos em sílabas poéticas e da consonância da rima.

Os dados foram mapeados a partir do *Glossário* de Mettmann (1972), que reúne todas as palavras empregadas no conjunto das 420 CSM, incluindo antropônimos, topônimos e outros nomes próprios, além das demais entradas lexicais.

A partir desse *Glossário*, foram mapeados, para o presente trabalho, todos os antropônimos localizados. Na sua grande maioria, encontram-se adaptados aos padrões fonológicos do PA.⁷ A pesquisa focou, principalmente, os contextos que desencadeiam adaptações fonológicas e os que não desencadeiam – o que mostra quais contextos fonéticos eram considerados “problemáticos” (no sentido de não “encaixáveis” na fonologia do galego-português da época, tendo que ser, conseqüentemente, adaptados), e quais eram considerados “aceitáveis” (passando, portanto, ao contexto sonoro do PA, sem adaptações).

Entre os contextos que não desencadeavam alterações fonológicas, ou seja, nomes que foram interpretados como “já adaptados” à fonologia da língua da época, encontram-se os oxítonos terminados em sílaba travada por nasal – exemplos em (11):

- (11) *Aben Mafon*
Abirron
Abran
Aragon
Merlin
Octavian
Reymon
Salomon

Também adaptados à fonologia do PA (seguindo o padrão do nome próprio do monarca português Dinis, por exemplo), encontram-se nomes oxítonos terminados em sílaba travada por fricativa:

- (12) a. *Bonifaz*
Fiiz
Tomás

⁷ Para um detalhamento dos padrões fonológicos da época, vejam-se Mattos e Silva (1989, 1991) e Massini-Cagliari (2005).

b. *Brutus*
Colistanus

Note-se que os nomes em (12b) não são, na sua origem latina, oxítonos, mas paroxítonos. A evidência, no entanto, de que eram, pelo menos no contexto da cantiga em que aparecem, realizados como oxítonos, está no fato de que aparecem em posição de rima, combinando perfeitamente com o monossílabo tônico *chus*.

- (13) Dun mercador que avia | per nome Colistanus,
que os levass' a Bretanna, | a que pobrou rei Brutus;
e entrou y tanta gente | que non cabian y chus,
de mui ricos mercadores | que levavan grand' aver.
O que a Santa Maria der algo ou prometer...

(CSM 35, 8ª estrofe, conforme a edição de Mettmann, 1986, p. 146)

Também se encontram plenamente adaptados à fonologia da época antropônimos estrangeiros oxítonos terminados em sílaba travada por rótica (exemplo 14) e nomes oxítonos terminados em sílaba travada por lateral (exemplo em 15).

- (14) *Ander* (de *Santander*)
Artur
Bondoudar
Vitor

- (15) *Marçal*

Embora, na sua grande maioria, os antropônimos mapeados nas CSM estejam já adaptados à fonologia do PA, puderam ser encontrados alguns nomes de pessoas cujo padrão não se encaixa na fonologia da língua da época. Nesse caso, encontram-se nomes, em (16), cuja estrutura silábica apresenta consoantes oclusivas na coda — padrão já inaceitável no português medieval, mas que é semelhante ao dos nomes estrangeiros que ocorrem atualmente no PB, citados em (7).

- (16) *Elisabet*
Octavian

Puderam ser também mapeados no *corpus* nomes não-adaptados quanto à posição do acento. O padrão *default* de acentuação do PA, a exemplo do que ocorre até os dias de hoje no PB, corresponde a paroxítonas terminadas em sílaba leve (*amíga, cása*) ou oxítonas terminadas em sílaba pesada, isto é, sílabas travadas por róticas, laterais, fricativas, nasais (realizadas foneticamente como sílabas abertas com vogais nasalizadas) (*amór, anél, soláz, sazón*). Padrões excepcionais (como oxítonas terminadas em sílabas abertas ou proparoxítonas ou paroxítonas terminadas em sílaba pesada) são extremamente raros nessa época do contínuo temporal da língua.⁸ Entretanto, em (17), encontram-se antropônimos paroxítonos terminados em sílaba travada, localizados no *corpus*.

⁸ A respeito dos padrões acentuais do PA, vejam-se Massini-Cagliari (1999, 2005) e Costa (2006).

- (17) *Alcáçar*
Jaymes
Lucas
Marcos

Também foram localizados nomes oxítonos terminados em sílaba aberta, padrão extremamente raro naquela época, encontrado apenas em alguns advérbios (exemplos: *aqui, ali*, cf. MASSINI-CAGLIARI, 1999) e substantivos (*rubi*, cf. COSTA, 2006).

- (18) *Alcalá*
Aleixi
Salomé

Conclusão

Pelo que se pode depreender do pequeno recorte de material analisado neste artigo, pode-se ver que o estudo de nomes próprios constitui-se em um domínio bastante promissor, em termos da investigação da identidade fonológica de nossa língua, em uma perspectiva diacrônica ou comparativa de épocas diferentes. Especificamente com relação aos nomes analisados neste trabalho, percebe-se que havia um grau muito mais acentuado de adaptação de antropônimos estrangeiros na época do PA do que ocorre hoje, no PB. Apesar de o *corpus* analisado ser de certa forma diminuto, algumas hipóteses explicativas para este fenômeno (que merecerão investigação futura, a partir de *corpora* mais amplos e tratamentos quantitativos) podem já ser esboçadas.

A primeira delas diz respeito aos textos analisados como fonte do PA. Embora sejam ambas as dimensões da lírica medieval galego-portuguesa escritas nessa língua e em uma linguagem poética que pode ser classificada como palaciana, correspondendo a uma modalidade de língua restrita à corte e aos usos a que esta camada social estava acostumada,⁹ há uma certa distância geográfica e de função entre essas duas vertentes poéticas. Enquanto que, na lírica profana, proveniente de Portugal e Galiza, a língua poética corresponde a um uso artístico da língua nativa da população, nas cantigas religiosas, o galego-português é usado como língua de cultura em um país estrangeiro, Castela, a mando do Rei, para poder melhor louvar a Virgem, na língua mais apropriada para esta finalidade. Trata-se, portanto, de uma especialização de uso, em território alienígena. A razão que teria levado Afonso X a adotar uma língua estrangeira ao invés de sua língua materna, o castelhano, na principal obra poética que organizou, transcende, segundo Leão (2002, p. 2), os domínios ibéricos, sendo um fenômeno geral na Europa:

Parece que o motivo não estaria nem numa excentricidade do Artista, nem numa leviandade política do Monarca, mas no fascínio exercido por uma língua que se afirmava como apta, ou até como ideal, para a poesia. Aliás, esse fato não era único na Europa Medieval, onde três línguas vernáculas gozavam da preferência dos poetas: o galego-português, no

⁹ Katz e Keller (1987, p. 2) referem-se a essa modalidade do galego-português como “a specialized and artificially erudite form of that particular language”. Filgueira Valverde (1985, p. XXXIX), porém, considera que “La lengua de los trovadores no era algo artificial, sino un producto artístico, sincero, inspirado muy cerca en el gallego vulgar, que hoy perdura con muchas características de aquélla, inmediata en las Cantigas a la lengua hablada”.

mundo ibero-românico; o provençal no domínio galo-românico; e o toscano no âmbito ítalo-românico. O seu prestígio era tão amplamente reconhecido, que muitos trovadores, no ato de trovar, deixavam de lado as suas respectivas línguas maternas e adotavam uma das três grandes línguas poéticas de então. Foi o que ocorreu com D. Afonso X. Compôs suas próprias cantigas e dirigiu ou supervisionou a composição de outras pelos seus colaboradores, utilizando o galego-português.

No entanto, alguns estudiosos levantam a possibilidade de que Afonso X teria sido falante nativo de galego-português. Filgueira Valverde (1985, p. XI) considera essa não uma possibilidade, mas uma certeza: “Seguramente pasó parte de su infancia en Galicia, donde tenía posiciones su ayo García Fernández de Villaldemiro, casado con una dama de estirpe gallega, doña Mayor Arias”. Esse autor (FILGUEIRA VALVERDE, 1985, p. XIV) dá a extensão dessa estadia de Afonso X na Galiza durante a infância: de 1223 a 1231 – não-desprezíveis nove anos, bem na fase de aquisição da língua materna (dos dois aos onze anos). Por outro lado, Leão (2002, p. 3) considera que indubitavelmente Afonso X também “tem como língua materna o castelhano, o que torna inevitáveis as interferências dessa língua no galego-português do texto, principalmente se a Cantiga é da lavra do próprio Rei”.

Diante desses fatos, pode-se hipotetizar que os padrões irregulares de adaptação de nomes próprios de pessoa encontrados nas CSM, embora não se enquadrem na fonologia do PA, enquadram-se nos padrões do castelhano, o que revelaria a influência dessa língua sobre o galego-português empregado nas cantigas medievais religiosas. É o que acontece, por exemplo, aos nomes em que ocorrem consoantes oclusivas em posição de coda, tais como os citados em (16), e os nomes oxítonos terminados em sílaba aberta, como os citados em (18).

Caso essa hipótese seja confirmada, seriam ainda menores os índices de não-adaptação fonológica dos antropônimos estrangeiros nesse período específico do contínuo temporal do português, sobretudo se comparados aos índices atuais do PB (que já se opõem aos da variedade europeia – cf. MASSINI-CAGLIARI 2009a, 2009b).

Uma segunda hipótese baseia-se na ideia de multiculturalismo, tal como esboçada por Castro (2003), ao comparar a utilização de nomes próprios estrangeiros, no PB e no Português Europeu:

uma sociedade multicultural, como a nossa [portuguesa] começa a ser, e como a brasileira nunca deixou de ser, pode acolher estrangeirismos sem os reduzir às formas da língua dominante. [...] Talvez esteja aqui, neste aspecto da defesa face ao exterior, que se encontre uma das maiores clivagens entre a mentalidade portuguesa e a brasileira. (p. 21)

A investigação da hipótese acima, com relação ao PA, necessita de uma averiguação paralela da atitude dos falantes da época perante a alteridade do estrangeiro. Não se pode esquecer que Afonso X, bem como seus parentes portugueses (entre os quais D. Dinis), foi um grande mecenas, e à sua corte acorriam trovadores de várias localidades europeias, falantes não-nativos de galego-português, mas poetas nessa língua.

Enfim, diante do que foi exposto, foi possível concluir que os índices de adaptação de nomes de origem estrangeira no PA eram mais altos do que no PB atual, e esboçar duas hipóteses explicativas, merecedoras de um estudo futuro mais aprofundado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO X O SABIO. *Cantigas de Santa María*: edición facsímile do Códice de Toledo (To). Biblioteca Nacional de Madrid (Ms. 10.069). Vigo: Consello da Cultura Galega, Galáxia, 2003.

ANGLÉS, H. *La Música de las Cantigas de Santa María del Rey Alfonso el Sabio*. – Facsímil, transcripción y estudio crítico por Higinio Anglés. Barcelona: Diputación Provincial de Barcelona; Biblioteca Central; Publicaciones de la Sección de Música, 1943. Volume II – Transcripción Musical.

ASSIS, A. B. G. *Adaptações fonológicas na pronúncia de estrangeirismos do Inglês por falantes de Português Brasileiro*. 2007. Dissertação. (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

BISOL, L. O ditongo na perspectiva da fonologia atual. *DELTA*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 185-224, 1989.

CALAÇA, I. Z. P. Nomes próprios estrangeiros no português brasileiro. *Jornal A Página*, n. 108, ano 10, p. 31, dez. 2001. Disponível em: <<http://apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1644>>. Acesso em: 28 mar. 2008.

CARVALHO, N. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTRO, I. O linguista e a fixação da forma. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, XVIII, Porto, 2002. *Actas...* Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2003. p. 11-24.

COSTA, D. S. *Estudo do acento lexical em Português Arcaico por meio das Cantigas de Santa Maria*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

ECO, U. *O pêndulo de Foucault*. 2. ed. São Paulo: Record, 1989.

FILGUEIRA VALVERDE, J. Introducción. In: ALFONSO X EL SABIO. *Cantigas de Santa María*: Códice Rico de El Escorial. Madrid: Castalia, 1985. p. XI-LXIII.

FREITAS, M. A. Empréstimos, teoria auto-segmental e abertura vocálica. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 23, p. 71-81, 1992.

_____; NEIVA, A. M. S. Estruturação silábica e processos fonológicos no inglês e no português: empréstimos e aquisição. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*. Ano 4, n. 7, ago. 2006. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/>>. Acesso em: 30 jan. 2007. p. 1-27.

FREITAS, T.; RAMILO, M. C.; SOALHEIRO, E. Processo de integração dos estrangeirismos no português europeu. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA, XVIII, Lisboa, Portugal, 2003. *Actas...* Disponível em: <<http://www.iltel.pt/pdf/wpapers/2003-redip-estrangeirismos.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2007. [Não paginado].

KATZ, I. J.; KELLER, J. E. Introduction. In: _____ (Ed.). *Studies on the Cantigas de Santa Maria: Art, Music, and Poetry*. Madison: The Hispanic Seminary of Medieval Studies, Ltd., 1987. p. 1-5.

LEÃO, Â. V. 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.

MASSINI-CAGLIARI, G. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. Araraquara: FCL, Laboratório Editorial, UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

_____. *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) - Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

_____. Loans and foreign first names as clues to phonological identity in Brazilian Portuguese. Comunicação apresentada em: INTERFACES IN LANGUAGE 2. Challenging orthodoxies in Linguistics. Canterbury: University of Kent, Centre for language and Linguistic Studies, 2009a.

_____. Discutindo questões de identidade a partir da (não) adaptação fonológica de nomes próprios de origem estrangeira no Brasil. Comunicação apresentada no Simpósio: As interfaces da Gramática. II SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – SIMELP. Évora, Portugal: Universidade de Évora, 2009b.

MATTOS E SILVA, R. V. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1989.

_____. *O Português arcaico: fonologia*. São Paulo: Contexto, 1991.

MELO, G. C. *Iniciação à filologia portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1967.

METTMANN, W. Glossário. In: AFONSO X, O SÁBIO. *Cantigas de Santa Maria*. Coimbra: Universidade, 1972. v. IV: Glossário.

_____. (Ed.). *Cantigas de Santa María (cantigas 1 a 100)*: Alfonso X, el Sabio. Madrid: Castalia, 1986.

OBATA, R. *O livro dos nomes*. São Paulo: Círculo do Livro, 1986.

ORLANDI, E. P. *Terra à vista, discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1990.

SANDMANN, A. J. *Morfologia lexical*. São Paulo: Contexto, 1992.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e linguística*. Tradução e adaptação de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004.

Um enfoque diacrônico de *assim* no domínio da junção

(A diachronic approach for “*assim*” in the field of junction)

Lúcia Regiane Lopes-Damasio¹

¹Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista
(IBILCE/UNESP)

luciaregiane@bol.com.br

Abstract: This study proposes, based on Halliday (1985) and Raible (1992, 2001), that the interpositional patterns of *assim* are distributed in continuum, which is set among the representative usages of different types of interdependency, starting from the examples of domination relations of parataxis up to the examples of hypotactics, passing through the ones that are between the poles of the continuum. We will exemplify this paperwork starting from the functioning of the phrase *assim que*, describing its syntactic and semantic behavior in the selected corpus and in an evidence analysis of the linguistic changing process through grammaticalization, which infers its functioning as a secular connector in order to indicate its position held by this pattern in the continuum.

Keywords: junction; diachrony; grammaticalization; parataxis; hypotaxis.

Resumo: Propõe-se, a partir de Halliday (1985) e Raible (1992, 2001), que os Padrões interproposicionais de *assim* distribuíam-se em um *continuum*, configurado entre os usos representativos dos diferentes tipos de interdependência, partindo dos exemplares de relações do domínio da parataxe até os exemplares de relações hipotáticas, passando pelos que estão entre um e outro polo do *continuum*. Ilustraremos o trabalho a partir do funcionamento da locução *assim que*, numa descrição de seu comportamento sintático-semântico no *corpus* selecionado e numa análise das evidências do processo de mudança linguística, via gramaticalização, que subjaz seu funcionamento como junção temporal, a fim de apontar o lugar, no *continuum*, ocupado por esse Padrão.

Palavras-chave: junção; diacronia; gramaticalização; parataxe; hipotaxe.

Introdução

Este trabalho, inserido no Projeto para a História do Português Paulista (Projeto Caipira), tem como objeto de estudo o item *assim*. Entre os padrões de usos desse item, quatro representam relações interproposicionais, justificando uma descrição das relações lógico-semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, a partir dos pressupostos teóricos de Halliday (1985) e Raible (2001; 1992 apud KABATEK, 2005).

Os usos interproposicionais de *assim* distribuem-se em um *continuum*, configurado entre aqueles considerados representativos dos diferentes tipos de interdependência, partindo dos exemplares de relações do domínio da parataxe até os exemplares de relações da hipotaxe, passando pelos que estão entre um e outro polo do *continuum*. Ilustraremos o trabalho a partir da descrição e análise do funcionamento da locução *assim que* – Padrão C, enfocando o seu desenvolvimento via processo de gramaticalização (GR, daqui em diante). Além desse Padrão, depreendem-se outros três: Padrão A – P, *assim* Q; Padrão B – P *assim* como Q; e Padrão D – P, *mesmo assim* Q, os quais compõem, junto com o Padrão focalizado, os usos juntivos do item didaticamente elencados no *continuum* mencionado.

Material e metodologia

O *corpus*, composto por textos de *cartas*, apresenta a seguinte divisão: (i) *Administração Privada*: cartas de aldeamento de índios (séc. XVIII e XIX); (ii) *Documentos Pessoais*: cartas de pessoas relacionadas com: (a) José Bonifácio (primeira metade do séc. XIX); (b) Washington Luiz (fins do séc. XIX); (c) Prof. Fidelino de Figueiredo (fins do séc. XIX e séc. XX); e (iii) *Cartas de leitores e redatores de jornais* (séc. XIX e XX).¹

Nesta análise, apresentaremos uma descrição do comportamento sintático-semântico da locução *assim que* no *corpus* selecionado e, a partir dela, evidências do processo de mudança linguística que subjaz seu funcionamento sincrônico como juntor temporal, propondo uma interpretação do processo a partir dos pressupostos teóricos da GR. Trata-se de estudar a emergência de *assim que* como parte de um mecanismo produtivo de formação de jutores, que vem se consolidando há séculos, a partir da reinterpretação de material linguístico disponível no repertório da língua.

Feita essa descrição, proporemos uma discussão dos padrões de usos jutivos em que o item *assim* se envolve, a partir da análise das relações lógico-semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa. Com base em Halliday (1985) e Raible (2001; 1992 apud KABATEK, 2005), interpretaremos, qualitativamente, as relações entre orações articuladas por esse Padrão e pelos demais Padrões de usos jutivos em que o item *assim* se envolve, em termos dos componentes sintático e lógico-semântico do sistema linguístico. A partir dessa análise, proporemos um *continuum* parataxe > hipotaxe, em que se localizarão os usos de *assim* focalizados na descrição de *assim que*, em relação aos seus outros Padrões interproposicionais.

Fundamentação teórica

Existem, segundo Halliday (1985, p. 193) duas dimensões sistêmicas na interpretação: (i) o sistema de interdependência (*tático*), caracterizado pela parataxe e hipotaxe (geral para todos os complexos – palavras, grupos, sintagmas e orações); e (ii) o sistema lógico-semântico de *expansão* e *projeção*, que é especialmente uma relação inter-oracional – ou melhor, uma relação entre processos, normalmente (mas não sempre) expressa na gramática como um complexo de orações. Essas duas dimensões provêm o modelo funcional de orações complexas na perspectiva desse autor. Lançaremos mão desse modelo para a descrição das relações de junção de orações, estabelecidas por *assim* e formas correlatas, excluindo unicamente o sistema lógico-semântico de *projeção*, assim como as considerações sobre encaixamento de orações, visto que esses aspectos não são englobados na análise a partir do item focalizado.

A relação entre orações pode ser interpretada, segundo Halliday (1985, p. 194-195) como uma relação de *modificação*, mas, para isso, esse conceito precisa ser refinado e enriquecido a fim de explicar relações dentro da oração complexa, ou seja, para levar em conta alternativas sistemáticas ao longo de duas dimensões separadas: (i) o tipo de interdependência; e (ii) a relação lógico-semântica.

(i) *tipo de interdependência*: a relação de modificação, por meio da qual um elemento modifica o outro, não é a única relação que pode ser obtida entre os membros de um complexo.

¹ Esses *corpora* foram organizados por Simões e Kewitz (2006) e Afrânio Barbosa e Célia Lopes (2002, 2006).

Onde um elemento modifica o outro, o estatuto dos dois é desigual; o elemento modificador é dependente do modificado. Mas dois elementos podem ser unidos em uma colocação igual, na qual um não é dependente do outro (HALLIDAY, 1985, p. 195).

Assim, *parataxe* é a ligação de elementos de mesmo estatuto, i. é, o elemento inicial e o seguinte são livres, no sentido de que cada um tem seu funcionamento pleno, e *hipotaxe* é a ligação de elementos de estatutos desiguais, o “elemento dominante é livre, mas o dependente não o é” (HALLIDAY, 1985, p. 198). A partir dessas considerações, o autor se refere aos membros de um par de orações relacionadas, em *parataxe* ou *hipotaxe*, como *primárias* e *secundárias*, sendo que a *primária* é a oração inicial em uma estrutura paratática, e a oração dominante em uma hipotática; a *secundária* é a oração de continuação em uma estrutura paratática, e a dependente em uma hipotática.²

Quadro 1. Orações primárias e secundárias

	PRIMÁRIA	SECUNDÁRIA
PARATAXE	1 (inicial)	2 (continuação)
HIPOTAXE	α (dominante)	β (dependente)

(ii) *relação lógico-semântica*: existe um amplo alcance de diferentes relações lógico-semânticas, algumas das quais podem manter-se entre os membros de um nexos oracional primário e secundário. Mas é possível agrupá-las em tipos gerais, baseados em duas relações fundamentais: (1) *expansão* e (2) *projeção* (HALLIDAY, 1985, p. 196).

- (1) *Expansão*: a oração secundária *expande* a oração primária
- (b) *Elaborando-a* (notação 1=2; $\alpha=\beta$);
- (c) *Estendendo-a* (notação 1 + 2; $\alpha + \beta$); ou
- (d) *Realçando-a* (notação 1 x 2; $\alpha x \beta$).

Segue uma breve definição de cada uma das categorias da *expansão*, com exemplos.³

(1a) *elaboração*: uma oração *expande* a outra, *elaborando-a* (ou *elaborando* alguma porção dela); *especificando-a* com maiores detalhes, *comentando-a* ou *exemplificando-a* (*ou seja*);

(1b) *extensão*: uma oração *expande* a outra, *acrescentando* algum novo elemento, que *apresenta*, em relação a ela, uma *exceção*, ou *oferecendo* a ela uma *alternativa* (*e, ou*);

(1c) *realce*: uma oração *expande* a outra pelo “*embelezamento*” em torno dela, *qualificando-a* com alguma característica circunstancial de tempo, lugar, causa ou condição (*assim, já, então*).

Em *hipotaxe* as orações primária e secundária podem ocorrer em qualquer ordem, mas a secundária é sempre a dependente, ou seja, a que faz a *expansão* ou a *projeção*. Já em *parataxe*, somente a ordem 1 2 é possível. A primária, na relação paratática, é simplesmente uma matéria que vem primeiro. Além disso, como na *parataxe* não há dependência de um elemento a outro, não há ordenação outra do que aquela que é representada pela sequência. Assim, a ordem é importante e sua inversão representa alterações semântico-formais na estrutura e no significado do complexo. Na *hipotaxe*, os elementos são ordenados em

² Apesar desse aparato para lidar com os membros de um par de orações relacionadas, é importante ter clareza de que o autor não trata os tipos de interdependência entre orações de forma discreta.

³ Os exemplos são os correspondentes em Português daqueles usados por Halliday em Inglês.

dependência, e essa ordenação é amplamente independente da sequência. Consequentemente, tem-se várias sequências: oração dependente (i) seguindo a dominante; (ii) precedendo a dominante; (iii) cercada; ou (iv) cercando a dominante (HALLIDAY, 1985, p. 199-200).

Conjugando à proposta de abordagem das orações complexas de Halliday (1985), uma teoria proposta por Raible (2001; 1992 apud KABATEK, 2005), segundo a qual chama-se *junktion* a dimensão universal da linguagem que permite a sistematização dos diferentes elementos e técnicas linguísticas usadas para *juntar/combinar* elementos proposicionais, podemos organizar as técnicas de junção que envolvem o item *assim*, classificando-as a partir de um esquema sintático-semântico.

Raible descreve diferentes graus de *integração* e que aqui chamaremos de “interdependência”, uma vez que a *integração* desse autor engloba as formas de interdependência de orações, propostas por Halliday, incluindo a parataxe, a hipotaxe e o encaixamento, i. é, desde a justaposição, até formas extremas de interdependência, como a nominalização, passando por etapas de subordinação. Os diferentes graus de interdependência expõem-se em um eixo sintático vertical. A isso somam-se as diferentes relações semânticas expressas pelos juntores, seguindo uma “escala cognitiva de complexidade crescente”. Estamos, portanto, lidando com uma especificação das relações lógico-semânticas propostas por Halliday. A ordenação dos graus de interdependência dos juntores no eixo vertical pode ser exemplificada no Quadro 2:

Quadro 2. Esquema adaptado do eixo vertical de junção (KABATEK, 2005, p. 14)

padrões	tipo de integração	Exemplos
I	Junção por justaposição (sem juntor explícito)	<i>João está doente. Não come nada.</i>
II	Junção pronominal (relações dêiticas com a frase anterior)	<i>[...] Por isso não come nada.</i>
III	Junção por coordenação (com juntor explícito)	<i>[...] pois não come nada</i>
IV	Junção por subordinação (hipotaxe e encaixamento)	<i>[...] João está doente porque não come nada.</i>
V	Junção com gerúndios e participios	<i>[...] não comendo nada</i>
VI	Junção com grupos preposicionais	<i>[...] Por causa de jejum, João está doente.</i>
VII	Junção com preposições	<i>Por fome, João está doente</i>

Descrição e análise

PADRÃO (C) – *Assim que Q, P*

O Padrão (C) apresenta, sincronicamente, valor temporal, podendo ser parafraseado por *logo que e*, em alguns casos, por *mal*, como ilustrado abaixo:⁴

⁴ As ocorrências da sincronia atual foram extraídas do *corpus* IBORUNA, composto por amostras de fala do Noroeste Paulista.

- (1) a K. entrô(u) e foi postar umas cartas:... [Int.: ((risos))] e:... ói... **assim que** ela entrô(u) eu olhei... foi paixão à prime(i)ra vista [Int.: ((risos))] [...] [AC- 085/NE525]
- (1') [...] ói... **logo que/mal** ela entrô(u) eu olhei... foi paixão à prime(i)ra vista [...]

Ocorrências com essa acepção foram encontradas no *corpus* de cartas:

- (2) Quanto | á casa, comadre, ainda não há por aqui vaga; **assim | que** haja lhe mandarei dizer. || Sua comadre e amiga || *Chiquinha*. [LRXIX-475/95]
- (3) Quanto ao trabalho sobre o Latim | Vulgar, que constitui assunto da | minha tese de concurso, estou re- | vendo-o para impressão. Mandar- | lhe ei com muito prazer um e- | xemplar **assim que** esteja impresso. [FFXX-52c/131]
- (4) [...] Realmente a | música nos transporma para um mundo superior | onde nos sentimos verdadeiramente felizes! | Por enquanto só posso ouvi-la através do radio, | pois ainda não comprei uma vitrola e...faço | questão de adquirí-la com o produto de meu | trabalho **assim que** for possível, se Deus quiser! [FFXX-54b/133]

Assim que funciona como juntor interproposicional, já que, em posição inicial de Q, articula orações, introduzindo a or. dependente em relação a P. Nessas ocorrências, não há presença de nenhum advérbio contíguo. Verifica-se também que, como ocorre nas subordinadas adverbiais, de acordo com a classificação tradicional, a inversão da ordem é possível, sem que ocorra alteração nessa acepção: *assim que* Q, P, como em (2), ou *P, assim que Q*, como em (3) e (4). Assim, afirma-se que embora “haja subsequência entre o estado de coisas de P e Q, a posição relativa das orações independe de tal relação” (NEVES, 2000, p. 798), o que é descrito em termos de *não- iconicidade*.

Comparando essas ocorrências com (1), verifica-se que a paráfrase por *logo que* é possível, mas que por *mal*, não.

Essas possibilidades de ocorrência são distintas em relação ao tempo e modo dos verbos que constituem P e Q. Em (1), temos tanto P quanto Q com os respectivos verbos em Pretérito Perf. do Ind., ilustrando o perfil prototípico constatado nos dados de fala. Por sua vez, as ocorrências do *corpus* de cartas apresentam P no Presente ou no Futuro do Ind. e Q no Futuro do Subj. Embora essa distinção seja relevante para determinados pontos, que serão especificados na continuidade desta análise, a função da or. introduzida pela locução é, sempre, a de determinar a localização temporal da situação descrita em P, funcionando semanticamente como um adjunto temporal. Essa localização depende da semântica da locução juntiva. Assim, para caracterizar pontualmente a semântica de *assim que*, consideraremos dois pontos que, embora envolvam preocupações distintas, estão interligados: (i) o valor de ordenação temporal veiculado pela locução; e (ii) a categoria aspectual das expressões predicativas com que a locução pode co-ocorrer. Em ordem com (i), *assim que* expressa uma relação de sucessão em contiguidade de dois eventos, numa relação de posterioridade/sequencialidade imediata, significando que o evento em P ocorre num intervalo de tempo imediatamente posterior à *culminação do evento* em Q, que funciona como um termo-origem ou ponto de referência. Tocando na expressão “culminação do evento”, apontamos para propriedades que revelam a dimensão em (ii). Em relação à (ii), *assim que* só se combina com descrições de situações de caráter dinâmico e que envolvam um ponto de culminação.

Para explicar essa colocação, recuperaremos estudos sobre as diferentes classes de eventos. Talvez o mais antigo deles seja o de Aristóteles, no livro IX da *Metafísica*

(apud SAMPAIO; FRANÇA, s.d.). Os pontos principais de seus estudos foram o reconhecimento e a diferenciação de eventos que possuem um ponto final e de eventos que carecem desse ponto final.⁵ O autor utiliza-se do grego para distinguir os eventos que denomina de (i) *kinesis*, exemplificáveis pelos verbos *construir*, *chegar*, *nascer*, e os que denomina de (ii) *energeia*, exemplificados por *trabalhar*, *ver*. Os primeiros são verbos télicos, possuem um ponto final inerente ao evento, enquanto os segundos são atélicos, por não possuírem esse ponto final.

Outra diferenciação importante deve ser feita entre *estados* e *eventos*. Como já descritos, os *eventos* são representados por verbos que denotam acontecimento, ação ou movimento, enquanto os verbos que denotam *estado* indicam estado atingido, existência ou habilidade do sujeito:

- (a) João *sabe* cantar. (ESTADO) (b) João *canta* bem. (ESTADO) (c) João *cantou* o hino nacional. (EVENTO)

Apesar de diversos filósofos e linguistas terem pensado sobre o assunto desde Aristóteles, o trabalho de maior influência, na literatura linguística, que trata especificamente desse tema, é o de Vendler (1967), cuja proposta principal aponta para o fato de todos os verbos poderem ser classificados em quatro categorias:

- (i) Atividades (*activities*): denotam eventos que ocorrem durante um tempo, mas que não precisam terminar num ponto determinado: *Maria cozinhará amanhã à tarde*.
- (ii) *Accomplishments*: denotam eventos nos quais há um ponto final lógico: *Maria cozinhará quatro bolos em um dia*.
- (iii) *Achievements*: denotam eventos que ocorrem num único momento no tempo: *Mariazinha nascerá em alguns minutos*.
- (iv) Estados (*states*): denotando não-ações que não se desenvolvem no tempo: *Maria sabe a resposta*.

O modelo de Vendler (1967)⁶ é definido a partir de três pares de valores aspectuais, a saber: estativo/télico/pontual vs dinâmico/atélico/durativo:

Quadro 3. Valores aspectuais

Categorias	ESTADO	ATIVIDADE	ACCOMPLISHMENT	ACHIEVEMENT
ESTATIVO	+	-	-	-
PONTUAL	-	-	-	+
TÉLICO	-	-	+	+

⁵ Essa colocação equivale à definição de *telicidade* de Bertinetto (2001, p. 179): “o ponto final inerente e interno de um evento”, definição semelhante à do senso comum: “culminância de uma ação” (HOUAISS; VILLAR, 2001).

⁶ Sabe-se que essa tipologia é base para uma série de discussões e implementações. Por exemplo: Smith (1991 apud SAMPAIO; FRANÇA, s. d.) inclui uma quinta categoria de evento nessa classificação, o *semelfactivo*, que corresponde a eventos instantâneos que não possuem um resultado (*Pedro bateu à porta* ou *A criança tossiu*); Basso e Ilari (2004), a partir de testes baseados na (in)compatibilidade com o imperativo, com a perífrase progressiva e com certos tipos de adjuntos temporais, propõem que os verbos *estativos* não representam uma classe homogênea.

Levando em conta essas considerações, retornamos à análise de *assim que* a fim de especificar a afirmação de que essa locução só pode combinar-se com predicados cujos verbos descrevam situações dinâmicas que envolvam um ponto de culminação. Utilizando a tipologia de Vendler (1967), as expressões predicativas das orações articuladas por *assim que*, pertencem à classe dos *achievements*:

- (2) **assim que** haja (vaga), lhe mandarei dizer. (assim que Q, P) = [+dinâmico; +pontual]
- (3) Mandar-lhe ei com muito prazer um exemplar, **assim que** esteja impresso.
(P, assim que Q) = [+dinâmico; +pontual]
- (4) faço questão de adquirir-la com o produto do meu trabalho **assim que** for possível
(P, assim que Q) = [+dinâmico; +pontual]

Especificamente em relação a ocorrências do tipo observado em (1), com verbos no Pretérito Perf. do Ind., *assim que* pode promover uma alteração no modo de ação do evento (*aktionsart*), quando, ao combinar-se com uma oração *que*, inicialmente, corresponda a um *accomplishment*, o composto interpreposicional, articulado pela locução, passa a representar um evento *achievement*:

- (d) Assim que escreveu o romance, partiu de férias.
- (e) Assim que comeu o bolo, sentiu-se mal.

Em (d) e (e), o processo preparatório, representado nos verbos *escrever* e *comer*, que possuem o traço [+durativo], é eliminado, representando-se apenas o ponto de culminação, ao qual se segue o estado imediatamente seguinte. Assim, o traço [+durativo] é substituído, no composto, pelo [+pontual], caracterizando a mudança de *aktionsart*. Da mesma forma, em construções em que P apresenta verbo no Pretérito Imperf do Ind, sugerimos esse mesmo tipo de mudança de *aktionsart* promovida pela locução *juntiva* na construção. Vejamos o exemplo:

- (5) [...] **assim que** me formei aqui em São José do Rio Preto num tinha oportunidade de de pegá(r) aula [...] [AC-149/RO1106]

A semântica dessa locução é responsável por uma comutação aspectual que origina a representação de um *achievement*, necessariamente marcado pelo traço [+pontual]. Os traços [+télicos] ou [-télicos] parecem irrelevantes no que diz respeito à compatibilidade semântica com a locução em questão.⁷

As correlações: Pretérito Perf./Pretérito Perf., assim como Presente do Ind./ Presente do Ind. configuram o traço *pontualidade* da construção, sendo os dois eventos percebidos sem duração e com simultaneidade parcial, permitindo a paráfrase por *mal*.⁸ A correlação entre o Subjuntivo, em Q, principalmente no Futuro, e o Presente/Futuro do Indicativo e o Imperativo Afirmativo, em P, resulta em expressão de *eventualidade*. Além disso, *assim que* será considerado incompatível com predicados *estativos* ou de *atividades*, já que apresentam o traço [+durativo], essencialmente alterado pela presença da locução na passagem para um *achievement*. Além disso, por definição, não há um ponto de culminação

⁷ Observemos os exemplos inventados: (f) Assim que entrei, senti-me em casa. [-télico]; (g) Assim que atingi a meta, desmaiei. [+télico].

⁸ Esse complexo pode favorecer a expressão de *causa*, como mostraremos adiante.

numa descrição de estado ou atividade, o que também é decisivo para a não co-ocorrência de *assim que*.⁹

Se, por um lado, caracterizamos o composto *assim que* Q, P como um evento [+dinâmico, +pontual], por outro, uma generalização parece pertinente especificamente em relação à oração principal: P trata-se sempre de situações não estativas.

Além de revelar a prototipicidade formal e funcional da locução *assim que*, como verificamos em sincronia atual, principalmente nos dados de fala que apresentam apenas casos prototípicos de uso dessa locução, o *corpus* de cartas revela também contextos de importante valor para a interpretação da sua emergência, via GR. Vejamos:

- (6) Manoel Soares deSouza **a***ssim que* Seacabou a- | primeira L[icença]a *que* VossaExcelencia for Servido darlhe Logo SeRetirou do termo desta villa Sem Cobrar Couza algua pella falta dedinheiro [...]. [AIXVIII13/52]

Chamamos a atenção para a co-ocorrência do advérbio de tempo *logo*:

assim que se acabou a primeira licença [...] (Q)

(Manoel Soares de Souza) **logo** se retirou do termo desta vila (P)

A semântica temporal é marcada, em Q, por *assim que* e, em P, por *logo*, mostrando que, embora *assim e que* já tenham sofrido reanálise, nesse contexto, formando a locução temporal *assim que*, a contiguidade contextual com outro item de mesma acepção aponta para um uso em que ainda se evidencia contexto propício à transferência metonímica de significado. Possivelmente, esse contexto é motivado pela estrutura sintática da ocorrência, que revela a or. intercalada “a que Vossa Excelência foi servido dar-lhe”, e favorece a inserção do reforço (*logo*) da semântica temporal, i. é, o prejuízo da sequencialidade formal entre Q e P representa um prejuízo à sequencialidade semântico-temporal existente entre essas proposições, justificando a reiteração do traço semântico a partir do uso dos dois recursos de acepção temporal.¹⁰ Assim, em (6), *assim que* introduz a or. temporal dependente e *logo* apenas reforça essa acepção em P. Os testes abaixo confirmam essa afirmação:

- (6') **assim que** se acabou a primeira licença [...] (P), (Manoel S. S.) se retirou do termo desta vila (Q)

- (6'') se acabou a primeira licença [...] (P), (Manoel S.S.) **logo** se retirou do termo desta vila (Q)

A função hipotática de *assim que* não pode ser desempenhada por *logo*, já que, em (6'), temos uma relação de dependência maior do que em (6''), correspondente ao que tradicionalmente denomina-se coordenação: há uma equivalência semântica, mas não sintática entre (6') e (6''), apontando que (i) *assim que* pode ser enfatizado mas não substituído por *logo* e, (ii) a confirmação de seu estatuto já reanalisado em locução temporal. Essa análise comprova a afirmação de que a partir do século XVIII, no português, a locução *assim que* adquire valor temporal (LOPES, 2005). Dados pertencentes a textos representativos de sincronias anteriores a esse período são ilustrados pelas ocorrências que seguem:¹¹

⁹ (h) **Assim que o João vive em Coimbra, sente-se feliz.* (estativo)

(i) **Assim que João correu, descobriu que estava sem forças.* (atividade)

¹⁰ Em estudo sobre o item *logo*, Longhin-Thomazi (2006) constata que esse item, de origem dêitica, assume caráter fórico exatamente nesses contextos em que, ao “olhar para trás”, recupera uma oração de tempo, sinalizando sucessão temporal.

¹¹ Essas ocorrências foram extraídas de Lopes (2005).

- (7) Daquela dona aveo **assi que** houve de mim ua filha, aaquela sazam que a raia desta terra houve outrossi sa filha. A raia, sem falha, fêz a sa filha matar **tanto que** naceu, por uu sonho que sonhou... (13, DSG, p. 51)
- (8) Andados treze annos do Reynado de Teurigo, que foy na era de quynhentos e sete annos e de emperyo de Leo em doze e de Regismundo, rey dos suevos arryanos, em cinque e o de Teudemiro, rey dos Estrogodos, em oyto e o de Genserigo, rey dos Vuandallos, em trinta e o de Zeliobes, rey dos Unus, em oyto, aveo assy que, Teodorico rey dos Godos, morando enna cidade de Tollosa, começou Remismundo, rey dos Unus (sic), a conquerer as provencias da Espanha. (14CGE, p. 152)
- (9) Poloque encarecidamente graças sejaõ dadas a Deus, que elle nos deu sua divina palavra na Escritura sagrada, para lune e regra; **assi que** quem ama a vardade quer salvar a sua alma... (18NA, p. 27)

Observa-se que, em (7), *tanto que*, hoje responsável por relações de quantidade/intensidade, desempenhava, no século XIII, relação temporal, como a que se observa nos usos de *assim que* a partir do século XVIII. Por sua vez, *assim que* permitia paráfrase por *de modo que*, compatível com a acepção modal de seu advérbio constitutivo, permitindo a inferência de uma relação consecutiva/causal, mais abstrata.

A ocorrência (8), extraída de texto do século XIV, preserva a acepção modal da locução, agora inserida em contexto marcado por relações temporais e pela estrutura: [aveo] + [*assy que* [...]] + [verbo no GER [...]] + [verbo no Pret. Perf.], favorecendo o surgimento da ambiguidade da construção, por meio da ativação do mecanismo metonímico, i. é, nesse contexto estrutural, a locução também permite uma leitura aproximada à que fazemos em seu uso contemporâneo. Observemos, em (8'), as duas acepções possíveis:

- (8') [...] *rey dos Vuandallos, em trinta e o de Zeliobes, rey dos Unus, em oyto, aveo logo que/de modo que Teodorico rey dos Godos, morando enna cidade de Tollosa, começou Remismundo, rey dos Unus (sic), a conquerer as provencias da Espanha. (14CGE, p. 152)*

Até os dados do século XVIII, a ambiguidade emerge apenas desse contexto. Nos demais empregos da locução, a acepção modal, mais concreta, mantém-se, permitindo a inferência da consecutiva/causal, mais abstrata, como em (9). Diferentemente, ocorrências extraídas do *corpus* de cartas exibem outro contexto de ambiguidade, em que, novamente, co-ocorrem acepções distintas, mas sustentadas por uma estrutura diferenciada:

- (10) [...] eoSubprior da Aldeia de Saõ Joseph atirou a hu' homem, *que* por lhenaõ apegar fogo aespingarda, o naõ matou; Eagora a[p]ar[s]eo com ella *para* Seconhecer averdade detudo. [espaço] **ASSim que** logo Sepos asalvo hindo queixarse aVossa Excellencia antes *que* Eu ofizeSse . [AIXVIII-19/58]

Assim que, em início de Q, articula as orações, com a acepção modal já constatada anteriormente, o que se comprova a partir da paráfrase por *de modo que*:

- (10') *Eagora a[p]ar[s]eo com ella para Seconhecer averdade detudo. (P) De modo que logo Sepos asalvo (Q)*

A locução *assim que* inicia uma construção consecutiva, que constitui um enunciado independente, o que se constata na própria pontuação do trecho. Esse contexto torna-se relevante para o desenvolvimento da acepção temporal da locução por conta, mais uma vez, da co-ocorrência do advérbio de tempo *logo*, que imprime essa acepção no enunciado. O que se constata, portanto, é que, embora a acepção consecutiva seja mais abstrata do

que a temporal, ela aparece anteriormente àquela, mas intimamente associada à leitura modal, mais concreta do que ambas, permitida pelo advérbio constitutivo da locução, i. é, infere-se a relação consecutiva em contextos do século XVIII e anteriores a esse período a partir da modal. Essa possibilidade revela, nos dados de cartas desse século, co-ocorrência com o advérbio *logo*, responsável pela acepção temporal que torna acessível o contexto [assim que/de modo que] + [logo], propício para, concomitantemente, a transferência metonímica e metafórica de significado, pela contiguidade sintagmática e proximidade conceitual existente entre as noções envolvidas. Como observamos nos dados de carta, a partir desse século, também são encontradas ocorrências do uso prototipicamente temporal dessa locução.

Discussão analítica: as relações e interdependências dos padrões juntivos de *assim*

Como foi afirmado anteriormente, os padrões, tais como o descrito acima, em que o item *assim* se envolve com relações interproposicionais justificam uma discussão acerca das relações lógico-semânticas e da interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, a partir dos pressupostos teóricos apresentados em 3.

À notação 1 (inicial) e 2 (continuação), na parataxe, e α (dominante) e β (dependente), na hipotaxe, acrescentar-se-ão P e Q, chegando-se à adaptação do quadro:

Quadro 4. Adaptação de notação

	PRIMÁRIA	SECUNDÁRIA
PARATAXE	1P (inicial)	2Q (continuação)
HIPOTAXE	α P (dominante)	β Q (dependente)

Como mencionado, propõe-se que os usos interproposicionais de *assim* distribuam-se ao longo de um *continuum*, configurado entre aqueles considerados representativos de um e de outro tipo de interdependência. Partiremos, portanto, dos exemplares de relações do domínio da parataxe até os exemplares de relações do domínio da hipotaxe, passando pelos que estão em meio do caminho. Nessa construção metodológica, localizaremos, pontualmente, o *slot* ocupado pelo Padrão C, focalizado.

Nos usos de *assim* na locução *assim como* apresentam-se quatro comportamentos semântico-formais, em que a locução exerce função (i) *aditiva*; (ii) *comparativa correlativa*; (iii) *comparativa não-correlativa* e (iv) *conformativa*. Dentre esses comportamentos, dois tipos de relações e de interdependência entre as orações articuladas pela locução podem ser observados.

No primeiro, *assim como* aditivo é utilizado em orações de mesmo estatuto, i. é, livres e funcionalmente independentes. Em 2Q, *assim como* representa uma *extensão* do significado de 1P a partir do acréscimo de algo novo, representativo de uma adição, que não implica nenhuma relação causal ou temporal entre as orações. Nesse caso temos, segundo Halliday (1985, p.207), a combinação da *extensão* com *parataxe*, resultando na *co-ordenação* entre orações (1P + 2Q). Como se trata de uma adição neutra, mesmo dentro da interdependência paratática, há liberdade de sequenciação/ordenação entre 1P e 2Q, possibilitando a inversão da ordem dessas orações, como exemplificado em (11):

- (11) [...] Desejo sin-| cèramente que sua saude se tenha refeito com a volta ao| clima em que o seu corpo foi criado, **assim como** desejo| que sua distinguida família se encontre bem[...] [FFXX-52b/119]

Assim como coordena as estruturas de natureza completiva de P e Q no interior da mesma proposição, sendo parafraseável por *e também*. Trata-se, portanto, de um valor *aditivo* que expressa *inclusão*, assinalando que a informação veiculada pelos constituintes, sob seu escopo, em Q, deve ser acrescentada à informação expressa, em P, como subparte de uma estrutura cumulativa mais ampla.

Nessa função, a integração entre P e Q é menor do que na de comparação, já que se trata de orações independentes. Em outras ocorrências desse tipo, verifica-se um compartilhamento maior de estruturas de P em Q (para além do SN Suj), no entanto, em nenhum dos casos, há alteração de quaisquer aspectos (por exemplo, flexões verbais) dos termos elípticos em Q, como observamos nos casos de comparação, o que demonstra ser esse entrelaçamento menos incisivo do que aquele.

A mesma locução, agora *comparativa (não-)correlativa e conformativa*, é utilizada em orações de estatutos diferentes, sendo uma considerada funcionalmente independente, (modificada) e outra funcionalmente dependente (modificadora): “o elemento modificador é dependente do modificado” (HALLIDAY, 1985, p. 195). Nessa configuração de interdependência hipotática, a locução representa uma relação de *realce* do significado de αP a partir do acréscimo de um significado de *comparação/conformidade* dentro da categoria de *modo* apresentada por Halliday (1985, p. 211), em βQ . A combinação de *realce* com *hipotaxe* ($\alpha P \times \beta Q$) resulta no que é conhecido na gramática tradicional como “orações adverbiais”.

Entretanto, no caso das *comparativas (não-)correlativas*, diferentemente do que se observa nas relações de *realce* dentro da *hipotaxe* e também na perspectiva tradicional, é impossível a inversão da ordem das orações envolvidas: os elementos são ordenados em dependência, caracterizando traço da hipotaxe, mas são dependentes também da sequência/ordenação, o que constitui traço da parataxe. Estamos diante de um caso em que o uso da locução não pode ser categoricamente classificado como hipotático, uma vez que ainda revela traços paratáticos. Também semanticamente percebe-se uma relação intrínseca entre adição e comparação, i. é, nos casos de realce dentro da hipotaxe pode haver persistência da acepção aditiva. As ocorrências (12) e (13) ilustram as *comparações correlativa e não-correlativa*, respectivamente:

- (12) [...] ConSsigo poCo fruto **aSSim** por alguñs | fugirem deSSua aldeia; **Como** outros Sonegados de quem ostem. [AIXVIII-03/41]
- (13) Meu presado Professor Fidelino | Meus pais muito estimam que o senhor | esteja melhor, **assim como** esta sua ami- | guinha que sempre o recorda com sal- | dade! [FFXX-54f/135]

Por outro lado, as conformativas comportam-se prototipicamente nas relações de *realce* dentro da *hipotaxe*: os elementos são dependentes, mas a ordem das orações não é determinante. Nesses casos, a relação entre essa acepção e as outras, constatadas nos demais usos da locução, pauta-se no traço modal de *assim*:

- (14) No artigo – Insomnia – que hoje publicamos vem uma censura á Camara Municipal por não ter dado aos providenciais precisas para o dessecamento do tanque do Zunega, visto que pelo Excelentíssimo Governo da Provincia ja lhe forão presentes os planos e orçamentos d’aquela obra, **assim como** necessaria para a mesma obra. ||[LRXIX-495/99]

Nos usos de *mesmo assim*, encontram-se casos em que a locução é empregada em orações consideradas livres e funcionalmente independentes. Em 2Q, *mesmo assim* representa uma combinação de *realce* com a *parataxe* (1P x 2Q), produzindo o que é também um tipo de co-ordenação. A oração introduzida por *mesmo assim* integra uma categoria *causal-condicional* apresentada por Halliday (1985, p. 213), especificamente marcando um significado de concessão-consequência. Preferimos denominar a relação aí estabelecida de *contrastiva*, em vez de concessiva, a fim de marcar uma diferença entre esses usos e os concessivos. Note que aqui, embora haja a independência característica das orações paratáticas, a sequência/ordenação não pode ser alterada. Exatamente a proximidade entre as *contrastivas* e as *concessivas* mostra que estamos diante de um caso de parataxe muito próximo da hipotaxe:

- (15) alguns Indios tem alguns retalinhos do mesmo | quintal atacados com cercas saó taó lemitados | osterrenos, que nomeo conseito so daó *para* pouco | mais que huma orta de repolhos, ficando **assim** | **mesmo** parte da Aldeâ, eaIreja [sic] sem defeza | [p. 2] das criaSsoens, [AIXVIII-24/62]

Nos usos em que o item, fora de locuções, atua como um juntor, encontra-se também a articulação de orações consideradas independentes, configurando a relação de interdependência paratática. O item, localizado em 2Q, articula uma oração que realça o significado da outra, 1P, por meio da qualificação via relação de causa-consequência, configurada na notação (1P x 2Q). A combinação de *realce* com *parataxe* resulta em um tipo de co-ordenação, em que uma característica circunstancial encontra-se intrínseca. Halliday (1985, p. 213) engloba casos como esse na categoria *causal-condicional*, codificando uma relação de *causa-efeito* (o que implica causa-consequência, como adotamos). Por conta das especificidades desse tipo de relação e da interdependência, a sequência/ordenação não pode ser invertida:

- (16) COMPANHIA DE NAVEGAÇÃO PAULISTA || *Senhores* Redactores. - Li por duas vezes, no | jornal de *vossassenhorias*, reclamações sobre a irregula- | ridade dos vapores desta companhia e da | desconsideração com que se tratava os Pau- | listas, deixando de os avisar das trasnferen- | cias por meio de annuncios, etc. || Vi no *Diario* uma defesa, em favor da com- | panhia, desmentindo a primeira queixa pu- | blicada na *Provincia*, e não soube como de- | cidir-me, o que acontece a quem vive no | matto e não anda a par de todas as cousas. | Chegou, porém, a minha vez de examinar | de que lado está a razão e verifiquei infeliz- | mente que está da parte dos queixosos que | tem vindo á *Provincia*. || Tendo de ir á côrte indaguei de alguns | amigos quando haveria vapor para lá e me | foi dito que sahia a 11 do corrente, o que por | mim foi verificado tambem no *Diario de San-* | *tos*, na parte que trata da sahida e entrada | de navios naquelle porto. || **Assim**, disponho a minha viagem||[LRXIX-514/105]

Por fim, os usos de *assim* na locução temporal *assim que*, especialmente descritos na subseção anterior, atuam na articulação de orações consideradas funcionalmente diferentes, i. é, a oração iniciada pela locução modifica a outra, estabelecendo, portanto, uma relação de dependência entre a oração modificadora e a oração modificada, nos termos de Halliday (1985, p. 195). Estamos diante de um caso de interdependência *hipotática* com a combinação de *realce* (notação Pa x Qβ). Trata-se novamente do que é denominado, tradicionalmente, como

“oração adverbial”. Especificamente, nessa relação de realce entre orações dependentes, marca-se uma acepção temporal, em que está presente, conforme a análise apresentada, o traço “pontual”. Note que Q β , introduzida pela locução, portanto, sendo finita, acumula as funções de expressar a dependência (estatuto hipotático), a relação circunstancial (temporal) e a aspectual (pontual). Dentro da estrutura hipotática, P α e Q β são ordenadas em dependência e amplamente independentes da sequência, permitindo a identificação das sequências: oração dependente seguindo (P α x Q β) e precedendo a dominante ((Q β) x P α). A ocorrência abaixo exemplifica esse funcionamento:

- (17) Quanto ao trabalho sobre o Latim Vulgar, que constitui assunto da minha tese de concurso, estou re-vendo-o para impressão. Mandar-lhe ei com muito prazer um e-xemplar **assim que** esteja impresso. [FFXX-52c/131]

Considerações finais

O referido *continuum parataxe > hipotaxe* dos usos juntivos de *assim* pode ser caracterizado conforme o quadro que segue:

Quadro 5. *Continuum parataxe > hipotaxe*

<i>assim como</i> ADITIVO	<i>assim</i> CONCLUSIVO	<i>mesmo assim</i> CONTRASTIVO	<i>assim como</i> COMPARATIVO	<i>assim como</i> / <u><i>assim que</i></u> CONFORMATIVO / TEMPORAL
P A R A T A X E			H I P O T A X E	

Algumas observações podem ser feitas a partir desse *continuum*:

- (i) a locução juntiva *assim que*, apresentada no extremo direito do *continuum*, representa, portanto, o esquema mais indicativo, juntamente com o Padrão *assim como* conformativo, das relações hipotáticas;
- (ii) as locuções juntivas *assim como* e *assim que*, que se localizam mais à direita desse *continuum*, especificamente no padrão sintático (IV), o mais elevado para os casos sob observação, encontram-se em padrões lógico-semânticos menos complexos, modo e tempo, respectivamente; inversamente, a locução *mesmo assim* e o juntor *assim*, que se localizam mais à esquerda desse *continuum*, especificamente no padrão sintático (III), encontram-se em padrões lógico-semânticos bem mais complexos, como é o caso das relações conclusivas e contrastivas.

Além disso, de forma geral, ressaltamos o fato de que, embora em relações lógico-semânticas que revelam graus de complexidade distintos, as locuções e o juntor observados encontram-se em padrões sintáticos contíguos, (III) e (IV). Esse dado mostra que a relação marcada na classificação fornecida a partir do cruzamento proposto por Raible confirma a constatação realizada a partir da análise sobre os pressupostos de Halliday, de que há uma forte fluidez dos padrões dessas construções, i. é, a contiguidade dos padrões sintáticos reflete a contiguidade entre *parataxe* e *hipotaxe* observada no *continuum*. Além disso, os usos que se enquadram nos padrões lógico-semânticos mais complexos, tais como

contrastividade, revelam influências de padrões menos complexos, como *causa/condição*, em relação ao Padrão de *mesmo assim*.

Especificamente à GR da locução juntiva aqui focalizada face aos demais Padrões em que o item *assim* envolve-se, podemos ainda afirmar que:

- (iii) *assim que* apresenta, em seu percurso de GR, forte associação com o traço modal do item *assim* constitutivo da locução, o que possibilita a apreensão de usos consecutivos dessa locução diacronicamente. Isso não quer dizer que essa acepção esteja relacionada com o surgimento de sua acepção temporal;
- (iv) desenvolve acepção temporal a partir da forte influência de contextos temporais em usos inicialmente modais da locução, ora marcados por construções sintáticas específicas para a configuração de aspectos da relação de tempo, ora marcados por co-ocorrências com outros itens temporais, como *logo*, o que proporciona a mudança via interpretação metonímica.

A análise indica que o processo de formação desse Padrão via GR encontra-se concluído, o que se justifica na mudança semântica e na reanálise sofridas pelos itens que compõem a locução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, A.; LOPES, C. *Cartas de leitores e de redatores*. Cópia digital, 2002.
- _____. *Críticas, queixumes e bajulações na Imprensa Brasileira do século XIX: cartas de leitores*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas; FAPERJ, 2006.
- BASSO, R. M.; ILARI, R. Estativos e suas características. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 1, p. 16-26, 2004.
- BERTINETTO, P. M. On a frequent misunderstanding in the temporal-aspectual domain: the perfective-telic confusion. In: CECHETTO, C. et al. *Semantic Interfaces: reference, anaphora and aspect*. Stanford: CSLI Publications, 2001.
- HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In: _____. *An introduction to Functional Grammar*. New York: Arnold, 1985. p. 215-291.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KABATEK, J. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis*, v. XXIX, n. 2, p. 151-177, 2005.
- LONGHIN-THOMAZI, S. R. Gramaticalização de conjunções coordenativas: a história de uma conclusiva. *Gragoatá* (UFF), Rio de Janeiro, v. 21, n. 21, p. 59-72, 2006.
- LOPES, L. *Gramaticalização da Perífrase Conjuncional “assim que” na História do Português*. São José do Rio Preto. 97 f. Relatório de Iniciação Científica - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, 2005.
- NEVES, M. H. M. N. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

RAIBLE, W. Linking clause. In. HASPELMATH *et al.* *Language Typology and Language Universals*. v. 1. Berlin e New York: Walter de Gruyter, 2001, p. 590-617.

SAMPAIO, T. O. M.; FRANÇA, A. I. Interface Aspectual em Verbos de Movimento do Português Brasileiro, Laboratório ACESIN - Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, *mimeo*, [s.d].

SIMÕES, J. S; KEWITZ, V. *Cartas paulistas dos séculos XVIII e XIX*: uma contribuição para os *corpora* do PHPB. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006.

VENDLER, Z. *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press, 1967.

As construções XclV na escrita brasileira do século 19 refletem padrões gerados por qual gramática do português?

(The XclV constructions in the written Brazilian Portuguese of 19th century: the patterns generated by Portuguese grammars?)

Marco Antonio Martins¹

¹Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

marcomartins@ufrnet.br

Abstract: This paper aims to provide a description of the alternation between enclisis and proclisis in independent finite clauses where the verb is preceded by a non-focused subject, a non-modal adverb or a prepositional phrase – XV constructions – in the written production (twenty-four plays) of Brazilian playwrights born between the 19th and the 20th century in the coastal area of Santa Catarina. The results show that in the written production of authors born in the first half of the 19th the proportion of proclisis in XV contexts where X é a non-modal adverb or a prepositional phrase is higher than in contexts where X is a DP subject. In empirical terms, the proclitic forms found in the texts of these authors are associated with a grammar in which preverbal position is available for components of VP and not specifically to subjects. In other words, the XclV constructions in written Brazilian Portuguese of the 19th century seem to reflect properties of Classical Portuguese grammar.

Keywords: proclisis; XV constructions; grammar; Classical Portuguese.

Resumo: Tem-se por objetivo neste artigo apresentar uma descrição da alternância ênclise/próclise em orações finitas não dependentes em que o verbo é antecedido por um sujeito lexical, um advérbio não modal ou um sintagma preposicional – construções XV – na escrita de brasileiros nascidos no curso dos séculos 19 e 20. Os resultados mostram que na escrita dos autores nascidos na primeira metade do século 19 a proporção da próclise em contextos XV em que X é um sujeito realizado por advérbio não modal ou um sintagma preposicional é superior àquela encontrada em contextos em que X é realizado por um DP sujeito. Em termos empíricos, nos textos desses autores as próclises encontradas estão associadas a uma gramática cuja posição pré-verbal esteja disponível para constituintes de VP em geral e não especificamente para sujeitos oracionais. Por outros termos, as construções XclV na escrita brasileira do século 19 parecem refletir propriedades da gramática do Português Clássico.

Palavras-chave: próclise; construções XclV; gramática; Português Clássico.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar evidências empíricas para a hipótese de que a escrita brasileira no século 19 reflete padrões instanciados pela gramática do Português Clássico (PC). Os dados analisados dizem respeito a 482 orações afirmativas finitas não-dependentes com o verbo precedido por sujeitos, advérbios não modais e sintagmas

preposicionais (PP), não-focalizados (contexto XV)¹ em que a variação ênclise (Vcl) próclise (clV) é atestada na história do português, conforme exemplos a seguir.

SUJEITO-cl-V

- (1) Desculpe a indiscrição... **O senhor ME diga** uma cousa: Afinal de contas, que festança é essa a realizar-se hoje aqui e que está movimentando tudo, como si os patrões estivessem esperando a visita de qualquer monarca?! [A filha do operário (1942) de Ildefonso Juvenal (1884-1965)]²
- (2) **O senhor ama-ME** também?... [Dolores (1889) de Horácio Nunes (1855- 1919)]
- (3) Oh! Pérfidos! Tudo compreendo agora! **Eles SE amavam!** Foi um ajuste entre ambos... Uma negra traição que me urdiram!... [Quem desdenha quer comprar (1868) de José Cândido de Lacerda Coutinho (1841-1902)]
- (4) **Ela ama-ME** ... ama-me! [Raimundo (1868) de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865)]

ADV-cl-V

- (5) Na noite do mesmo dia em que recolhi a triste engeitadinha e agasalhei-a em meu seio, tu, José, te apresentaste em minha casa e **encarecidamente ME pediste** agasalho, e depois te oferecestes a compartilhar de todos os meus trabalhos. [A engeitada (19??) de Joaquim Antonio de S. Thiago (1856-1916)]
- (6) **Amanhã agarro-ME** às saias da tia Úrsula pra ficar em terra enquanto o nosso capitão não dormir a bordo. [Raimundo (1868) de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865)]

PP-cl-V

- (7) Estou sempre preparado! **Na minha bagagem SE** encontram os livros apropriados. O alcorão quando vou ao Islã; o Talmud, a Israel; o Missal, ao Vaticano; Shakespeare, à Inglaterra; um livro para cada ocasião. [A morte de Damião (1954) de Ody Fraga (1927-1987)]
- (8) **Nas minhas finas areias deitam-SE** sereias, cantando canções de amor. [Ilha dos casos raros (1928), de Nicolau Nagib Nahas (1898-1934)]

As questões em pauta são: (1) Qual o padrão de ordenação dos pronomes clíticos em contextos XclV na escrita brasileira dos séculos 19 e 20? (2) Qual a relação entre o

¹ Os dados foram extraídos de 24 peças de teatro escritas por brasileiros nascidos no litoral de Santa Catarina no curso dos séculos 19 e 20: *Raimundo* (1868), de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865); *Um cacho de mortes* (1881), de Horácio Nunes (1855- 1919); *Brinquedos de cupido* (1898), de Antero Reis Dutra (1855-1911); *Um homem sem paisagem* (1947), de Ody Fraga (1927-1987); *Os lobos* (1980), de Ademir Rosa (1950-1997); *Flores de inverno* (1992), de Antônio Cunha (1961-); *Sim, eu sei* (1992), de Fábio Brüggemann (1962-). Os textos são: *A casa para alugar* (1867) e *Quem desdenha quer comprar* (1868), de José Cândido de Lacerda Coutinho (1841-1902); *Raimundo* (1868), de Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865); *Os ciúmes do capitão* (1880), de Arthur Cavalcanti do Livramento (1853-1897); *Um cacho de mortes* (1881), *Dolores* (1889), *O idiota* (1890), *Fatos Diversos* (1892), de Horácio Nunes (1855- 1919); *Brinquedos de Cupido* (1898), de Antero Reis Dutra (1855-1911); *A engeitada* (19??), de Joaquim Antonio de S. Thiago (1856-1916); *Hilda, a filha do suposto traidor* (1918), *Waltrudes, o nauta veneziano* (1918) e *A filha do operário* (1942), de Ildefonso Juvenal (1884-1965); *Ilha dos casos raros* (1928), de Nicolau Nagib Nahas (1898-1934); *A morte de Damião* (1954), de Ody Fraga (1927-1987); *O dia em que os porcos comerão sal* (1978), *A Estória* (1970), *Os Lobos* (1980), *Fragments* (1991) e *O que a vida fez de mim, de nós* (1996), de Ademir Rosa (1950-1997); *O dia do Javali* (1982), de Mário Júlio Amorim (1939-); *Flores de Inverno* (1992) e *As quatro estações* (1998), de Antonio Cunha (1961-); *Agnus Dei* (1994), de Sulanger Bavaresco (1969-).

² Os exemplos citados neste texto são retirados da amostra e estão seguidos do título e do ano de publicação/apresentação dos textos assim como do nome do autor e de seu respectivo ano de nascimento.

encaixamento da próclise nesses contextos e um sistema que possui propriedades bastante restritivas na superficialização da ordem XV(S)? e (3) Os padrões empíricos atestados nos textos podem ser reflexos de um processo de mudança sintática via competição de gramáticas, nos termos de Anthony Kroch (1989)? A hipótese que defendo é a de que a ordenação de clíticos na escrita catarinense dos séculos 19 e 20 (no cenário da escrita brasileira) reflete um período de mudança sintática que pode ser entendida como a competição de diferentes gramáticas do português. E, nesse contexto, a escrita de brasileiros nascidos na primeira metade do século 19 reflete padrões instanciados pela gramática do PC.

O artigo vem dividido em três seções: na seção 1, faço uma breve revisão de estudos que apresentam análises acerca da estrutura da frase nas gramáticas do PC e do Português Europeu (PE); na seção 2, apresento e discuto resultados de um estudo empírico em relação às construções XclV na escrita de brasileiros nascidos no curso dos séculos 19 e 20.

A sintaxe da ordem e as gramáticas do português: clíticos e a posição pré-verbal

No que se refere à estrutura da frase no PC, tem-se defendido que há duas posições disponíveis para constituintes pré-verbais: uma posição interna à estrutura oracional e outra posição externa à estrutura oracional, sendo CP o limite da oração (TORRES MORAIS, 1993; PAIXÃO DE SOUSA, 2004; GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005). (9), a seguir, sistematiza a proposta em questão.

(9) Estrutura da oração no PC

— # [—_(cl) V_(cl)], onde # é a fronteira da oração

Tem-se defendido também que, na gramática do PC, bem como em estágios anteriores do português e das demais línguas românicas, em orações com o verbo em primeira posição absoluta, apenas a ordem Vcl é permitida, o que ficou conhecido na literatura como a *Lei de Tobler-Mussafia*, que prescreve que um elemento clítico não pode ser o primeiro constituinte de uma oração.

Inspiradas nessas análises, Galves, Britto e Paixão de Sousa (2005, GBPS, doravante) propõem que os diferentes padrões atestados na ordenação de clíticos em textos portugueses dos séculos 16 a 19 refletem uma mudança estrutural na posição pré-verbal associada à restrição ao clítico em primeira posição na gramática do PC (ou no sistema do Português Médio, como melhor referem as autoras).

De acordo com GBPS, na gramática do PC, a restrição ao clítico em primeira posição está ainda ativa e se aplica no domínio de XP. Em outras palavras, a ordem Vcl é requerida em PC em orações em que o verbo é o primeiro constituinte de CP, como prescreve (10), a seguir.

(10) Aplicação da restrição ao clítico em primeira posição no PC

V1 – clítico não inicial em PC → XP

Um clítico não pode ser o primeiro constituinte do primeiro XP da oração

Na gramática do PC, portanto, o domínio de aplicação da restrição ao clítico em primeira posição é o primeiro XP da estrutura oracional, motivo pelo qual a ordem Vcl

é sempre derivada em contextos V1 e a próclise nos demais contextos. De um lado, em uma estrutura como (11)a, a seguir, em que X está externo à estrutura oracional, aplica-se a restrição ao clítico em primeira posição e a ênclise é derivada. Em uma estrutura como (11)b, de outro lado, em que X está interno ao domínio oracional, a restrição não se aplica e a próclise é, então, derivada.

- (11) Derivação da ênclise e da próclise no PC
 a. X # [V → XVcl
 b. # [XV → XclV

(GBPS, 2005, p. 51)

Seguindo a análise segundo a qual a derivação de Vcl na gramática do PE é sensível a restrições no nível morfofonológico da gramática, a proposta de GBPS é a de que há uma mudança estrutural no domínio de aplicação da regra de restrição ao clítico em primeira posição em português: na gramática do PE o domínio de aplicação da regra passa a ser o primeiro X-barra da oração, e não mais o primeiro XP como na gramática do PC, como prescreve (12), a seguir.

- (12) Aplicação da restrição ao clítico em primeira posição no PE
V1 – clítico não inicial em PE → X-barra
 Um clítico não pode ser o primeiro constituinte do primeiro X-barra da oração

(12) prediz que sempre que I-barra for o primeiro X-barra de uma estrutura a ênclise é derivada. GBPS assumem que em PE o sujeito pré-verbal se superficializa em *Spec/IP* e, sendo I-barra o primeiro X-barra, por conseguinte, a ordem Vcl é sempre derivada também em orações com sujeitos pré-verbais não-focalizados.

Tendo em conta a análise das autoras, a ordem Vcl é derivada em PE, então, em duas configurações: orações com o verbo em primeira posição absoluta e orações com sujeitos pré-verbais não-focalizados. Referentemente à última, note que, como a regra de restrição ao clítico em primeira posição na gramática do PE se aplica ao nível X-barra (e não ao nível XP, como na gramática do PC), a presença do sujeito em *Spec/IP* é irrelevante para a aplicação da regra (i.e., a restrição ao clítico em primeira posição não se aplica). Por outros termos, em orações com sujeitos pré-verbais internos ao domínio de IP, I-barra, é ainda o primeiro X-barra da estrutura que contém material lexicalmente realizado e a ênclise é a única derivação possível. As estruturas em questão para a gramática do PE estão sistematizadas no que segue, em (13).

- (13) Derivação da ênclise no PE
 [CP [IP [I Vcl
 [CP [IP sujeito [I Vcl

(GBPS, 2005, p. 53)

Por conseguinte, quando uma categoria X-barra entre CP e IP, dentro dos domínios da oração, é projetada, a próclise é sempre derivada em PE (cf. estruturas em (14)).

- (14) Derivação da próclise no PE
- | | | | | |
|--------|----|--------------------|--------|--------|
| [CP XP | [C | [IP | [I cIV | |
| [CP | | [que | [IP | [I cIV |
| [ΣP | | [Σ XP ³ | [IP | [I cIV |

(GBPS, 2005, p. 53)

Nesse caso, a presença de um constituinte entre IP e CP obrigaria a projeção de outro nível X-barra, diferente de I-barra, que passa a não ser mais o primeiro X-barra da estrutura; logo, o clítico alocado à esquerda de V não está mais sujeito à restrição ao clítico em primeira posição e a próclise é, então, derivada.⁴

Com base na análise de textos portugueses escritos entre os séculos 16 e 18, Paixão de Sousa (2004) traz significativas contribuições ao estudo dos diferentes padrões de ordenação de clíticos e demais constituintes oracionais nas gramáticas do PC e do PE. Olhemos mais de perto em que direção.

Como refere Paixão de Sousa (2004), os padrões superficiais *XV* e *XXV* atestados nos textos escritos podem ou não corresponder, respectivamente, ao padrão estrutural de construções V2 e V3. Seguindo esse raciocínio e a restrição ao clítico em primeira posição, a ênclise é derivada apenas em contextos *XV* com V1 estrutural, ou seja, em contextos em que X esteja externo aos domínios da oração.

De fato, como também refere essa autora, em orações com constituintes explicitamente focalizados e sujeitos quantificados, por exemplo, a próclise é categórica em todos os estudos sobre o PC ou estágios anteriores do português. Esses contextos corresponderiam, assim, a padrões prototípicos *XV* superficiais e V2 estruturais.

A alternância *Vcl/clV* atestada em *ambientes de variação diacrônica* nos textos clássicos, ou, mais especificamente, em contextos *XV* em que o verbo é antecedido por sujeitos não-focalizados, advérbios não-modais, PPs, complementos ou orações dependentes, coloca um problema central para a hipótese acima: como diagnosticar a posição (interna ou externa) dos constituintes pré-verbais em orações V2 superficiais em *ambientes de variação diacrônica*, considerando apenas a colocação do clítico? A hipótese

³ Como bem observado por Maria Lobo (em conversa pessoal), XP não deveria estar numa posição de núcleo Σ (sigma), mas, talvez, numa posição em *Spec,Σ*. Mantenho aqui, no entanto, as estruturas em (14), conforme apresentadas no texto das autoras (GBPS, 2005, p. 53).

⁴ Consideremos, no entanto, que a análise de GBPS para a derivação da ênclise em orações com sujeitos pré-verbais em PE se apoia no fato de ser *Spec/IP* a posição disponível para os sujeitos não-focalizados nessa gramática e que esta não é uma questão pacífica. Diferentemente de autores como Ambar (1992) e Costa (1998; 2004), que também defendem essa análise, Pilar Barbosa (2000, 2006) apresenta evidências substanciais de que o sujeito pré-verbal em línguas de sujeito nulo, que inclui o PE, está sempre deslocado à esquerda. Outro aspecto relacionado à *natureza da mudança gramatical* nas construções com sujeitos pré-verbais envolvendo as gramáticas do PC e do PE a se destacar, na proposta por GBPS, é o fato de que, se considerarmos as propostas em que IP é uma categoria subdividida em demais categorias funcionais (como AGR e TP, por exemplo), a generalização proposta pelas autoras não mais se aplica aos contextos de derivação da ênclise. Quando cindida a categoria IP, a depender da posição estrutural do sujeito pré-verbal, I-barra pode não ser o primeiro X-barra da estrutura e mesmo assim, com sujeitos não-referenciais, a ordem verbo-clítico é sempre derivada em PE. Em Costa e Galves (2002) não consta das refs, por exemplo, com base em evidências sintáticas de dados do PE, em comparação com a gramática do PB, se defende que o sujeito pré-verbal no PE pode ocupar (até) três posições estruturais (*Spec/AgrSP*, *Spec/TP* e *Spec/VP*).

fica circular e pouco avança: a colocação dos clíticos justifica a posição estrutural (interna ou externa) dos constituintes e essa, por sua vez, justifica a colocação dos clíticos.

Paixão de Sousa (2004) tenta fugir dessa circularidade descrevendo isoladamente os contextos *XV* e os padrões empíricos de ênclise e de próclise atestados pela autora na análise de textos dos séculos 16 a 19. A autora observa que a evolução da ênclise nos diferentes contextos de variação diacrônica não se dá numa mesma proporção.

Em uma direção, há um significativo aumento na proporção da ênclise em construções com sujeitos não-focalizados, advérbios não-modais e PP pré-verbais nos textos escritos depois do século 18 em relação àqueles escritos nos séculos anteriores.⁵ A próclise nesses contextos é generalizada nos textos dos séculos 16 e 17. Em outra direção, a evolução da ênclise em construções com orações dependentes é menos ordenada e pouco significativa já em textos dos séculos 16 e 17. A pouca ocorrência dessas construções na amostra e propriedades idiossincráticas próprias leva a autora a classificá-las, independentemente da posição do clítico, como construções *VI*. O argumento da autora está centrado no fato de a ocupação da posição pré-verbal interna à fronteira da oração ser o resultado de operações de movimento na sintaxe (disponível apenas para constituintes de VP como advérbios e argumentos); orações dependentes pré-verbais, nesse contexto, ocupariam, *por adjunção*, uma posição externa à estrutura da oração. A proposta assumida por Paixão de Sousa coloca um problema para as análises da variação próclise/ênclise balizadas pela posição inicial do verbo (cf. PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p. 80).

Nessa linha de raciocínio, no PC, contextos *XVcl* (enclíticos) correspondem necessariamente a uma estrutura de adjunção, em que *X* está externo à fronteira da sentença (*X#V*), enquanto contextos *XclV* (proclíticos), por sua vez, podem ou não corresponder a uma estrutura de adjunção.⁶ Nos casos de próclise em contextos de adjunção, que configura uma violação à restrição ao clítico em primeira posição, segundo a autora, “uma propriedade da escrita clássica (barroca) está na raiz do enfraquecimento da restrição de Tobler-Mussafia” nos textos analisados (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p. 97-98).

Assim, aqui defende-se que a mudança entre o sistema médio e o PE diz respeito, primordialmente, às posições disponíveis para os sujeitos na estrutura da frase: a mudança principal instanciada nos textos, e que explicaria a progressão da ênclise em SV, não será a maior frequência de sujeitos externos (ou seja *S#Vcl*) mas sim o surgimento de uma nova posição para os sujeitos “neutros” (manifestada na ordem *#SVcl*). (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p. 77)

A hipótese forte de Paixão de Sousa é a de que *os textos do século 17 apresentam uma maior tendência* ao uso de construções denominadas pela autora de *fronteamento*. Para ela, esse é um argumento central para explicar os padrões de frequência de *ScIV* no

⁵ Vale evidenciar que, na análise, a ênclise é pouco produtiva em qualquer contexto *XV* em textos do Português Médio (i.e., em textos de autores nascidos até o século 18) e passa a ser mais produtiva em textos modernos, especialmente em contexto em que *X* é um sujeito lexical. O aumento da produtividade da ênclise caracterizaria o advento do PE. Lembro ainda que sob a rubrica *Português Médio*, Paixão de Sousa faz referência a um período de tempo (cronológico) em que as demais gramáticas do português competem com a gramática do PC. A partir dessa observação empírica, a autora evidencia que todo sujeito em contextos *SVcl* é um adjunto no Português Médio, mas não em PE.

⁶ É importante lembrar que, na análise em apreço, a próclise será sempre derivada por uma estrutura em que *X* ocupe, por movimento, uma posição interna à oração.

Português Médio; e, conseqüentemente, a derivação da ênclise na gramática do PE, que, por hipótese, perdeu a propriedade *de fronteamento de constituintes*.

Para sistematizar a proposta de Paixão de Sousa (2004), note-se que os padrões de XV nos textos clássicos podem superficializar diferentes estruturas sintáticas, especificadas em (I) e (II), a seguir.

(I) *Estruturas de Fronteamento* #[XV, sendo X um constituinte de VP tal como advérbios modais, quantificadores, focos e argumentos do verbo. Essas construções resultariam de movimento na sintaxe para uma posição interna à sentença, conforme os exemplos em (15), retomados da autora;

- (15) a. # [Bem me importava...
b. # [Muito vos desejei...
c. # [Todos me tratam...
d. # [Elas mesmas lhe contaram
- (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p. 72)

(II) *Estruturas de Adjunção* X#[V, sendo X uma oração dependente ou um PP adjunto. Essas construções não seriam provenientes de movimento na sintaxe, mas de um processo de adjunção a uma posição externa aos limites sintáticos e fonológicos da sentença, conforme estruturas em (16).

- (16) a. Suspenso o imperador com esta proposta #[disse-lhe Ariano
b. Em Sintra #[obrigava-me a tomar
c. Por esta razão #[lhe pareceu
- (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p. 74)

Para a autora, as construções #SV seriam em PC um subconjunto das construções X#V; ou seja, o sujeito em posição pré-verbal nessas construções seria um adjunto externo à estrutura sintática e fonológica da sentença. Por outros termos, no sistema médio (ou na gramática do PC), mas não no PE, todo sujeito em SVcl é um adjunto (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p. 119).

Importante se faz destacar que, na interpretação proposta por Paixão de Sousa (2004), o que caracterizaria a passagem do sistema médio (a gramática do PC) para o moderno (a gramática do PE) é a passagem de um sistema XVS para um sistema SVX; em decorrência dessa reordenação da posição estrutural pré-verbal, de uma posição disponível para constituintes de VP em geral em PC para uma posição preferencial para sujeitos em PE, o advento da variante contemporânea do PE não estaria relacionado apenas ao aumento na proporção da ênclise refletido nos textos, propriamente dito; mas sim a uma reordenação na posição pré-verbal, ou mais propriamente a um aumento na proporção da construção com ênclise e sujeito pré-verbal, qual seja, SVcl.

Pois concluímos, em relação aos padrões de VS, que o contraste entre os textos pré 1700 e pós 1700 podem ser interpretados como indicadores da passagem de um sistema XVS para um sistema SVX. No primeiro sistema, a posição pré-verbal seria disponível para constituintes de VP em geral – crucialmente, não seria uma posição própria para sujeitos. (PAIXÃO DE SOUSA, 2004, p.163) [assim no texto da autora]

Na análise dos padrões empíricos de ordenação de clíticos na escrita catarinense, apresentada na próxima seção, assumo em relação à estrutura da frase na gramática do PC que, sendo CP o limite da oração, há duas posições disponíveis para a realização dos constituintes pré-verbais: uma posição interna e outra posição externa à estrutura oracional (TORRES MORAIS, 1993; PAIXÃO DE SOUSA, 2004; GALVES; BRITTO; PAIXÃO DE SOUSA, 2005).

Em relação às gramáticas contemporâneas do português, PE e PB, assumo, também em companhia das referidas autoras,⁷ que há uma especificação da posição pré-verbal na estrutura da frase que licencia apenas (ou preferencialmente) na posição pré-verbal a lexicalização de sujeitos oracionais – i.e., a lexicalização do argumento externo do verbo, ou, mais especificamente em relação à gramática do PB, demais constituintes oracionais que “assimilam” os traços gramaticais associados à posição sujeito na configuração SV (cf. PONTES, 1987; GALVES, 2001).

Padrões empíricos das construções XclV na escrita brasileira

Mostrei na seção 1 que, segundo a análise de Paixão de Sousa (2004), a implementação da gramática do PE, instanciada em textos portugueses dos séculos 16 a 19, parece estar associada não ao aumento da ênclise propriamente dito, mas ao aumento de uma construção específica: *SVcl*. Como muitos estudos têm mostrado, o PB vem também gradativamente perdendo a flexibilidade na posição ocupada pelo sujeito e se tornando uma língua SV (PONTES, 1987; BERLINCK, 1988; DUARTE, 1995; COELHO, 2000). Da mesma maneira como proposto por Paixão de Sousa para o PE, podemos aventar a hipótese de que a implementação da gramática do PB, instanciada escrita brasileira dos séculos 19 e 20, esteja também associada não ao aumento da próclise, mas a uma construção específica: *ScIV*.

Em busca de evidências empíricas para a hipótese aventada acima, analiso no que segue orações finitas não dependentes com verbo simples em contextos XV, sendo X um sujeito DP simples ou pronominal pessoal não-focalizado, um advérbio não-modal ou um PP em que a variação clV/Vcl é atestada. A amostra soma 482 dados, sendo 232 ocorrências com próclise e 250 ocorrências com ênclise. Tomo como parâmetro para a análise as construções com próclise, a fim de observar a evolução das taxas relacionadas às construções *ScIV* e *XclV* nos textos.

As taxas de próclise, por contexto, estão apresentadas na Tabela 1, a seguir.

⁷ Ver, também, Galves, Torres Morais e Ribeiro (2005), em relação ao PB.

Tabela 1. XclV na escrita de brasileiros nascidos nos séculos 19 e 20

Autor/ano de nascimento	SV	AdvV	PPV	TOTAL
Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865)	21/91 – 23%	5/19 – 26%	0/6 – 0%	26/116 – 22%
José Cândido de Lacerda Coutinho (1841-1902)	7/27 – 26%	5/9 – 56%	1/5 – 20%	13/41 – 32%
Arthur Cavalcanti do Livramento (1853-1897)	6/15 – 40%	2/3 – 67%	1/2 – 50%	9/20 – 45%
Antero dos Reis Dutra (1855-1911)	3/7 – 43%	1/4 – 25%	0/3 – 0%	4/14 – 29%
Horácio Nunes (1855- 1919)	15/56 – 27%	3/14 – 21%	1/14 – 7%	19/84 – 23%
Joaquim Antonio de S. Thiago (1856-1916)	8/15 – 53%	2/5 – 40%	0/4 – 0%	10/24 – 42%
Ildefonso Juvenal (1884-1965)	32/49 – 65%	2/3 – 67%	3/5 – 60%	37/57 – 65%
Nicolau Nagib Nahas (1898-1934)	3/7 – 43%	0/1 – 0%	0/1 – 0%	3/9 – 33%
Ody Fraga (1927-1987)	4/4 – 100%	SEM DADOS	1/1 – 100%	5/5 – 100%
Mário Júlio Amorim (1939-)	5/5 – 100%	1/1 – 100%	1/2 – 50%	7/8 – 88%
Ademir Rosa (1950-1997)	23/23 – 100%	7/8 – 88%	7/8 – 88%	37/39 – 95%
Antônio Cunha (1961-)	27/27 – 100%	1/1 – 100%	1/2 – 50%	29/30 – 97%
Sulanger Bavaresco (1969-)	28/28 – 100%	5/5 – 100%	0/2 – 0%	33/35 – 94%
TOTAL	182/354 – 51%	34/73 – 47%	16/55 – 29%	232/482 – 48%

Os números apresentados na Tabela 1 mostram que, nos textos de autores nascidos no século 20, há uma diferença entre a proporção de clV em orações com sujeitos e em orações com demais constituintes em posição pré-verbal. É importante considerar, todavia, que as orações com sujeitos pré-verbais pronominais pessoais apresentam um padrão “diferenciado” na sintaxe de ordenação de clíticos na história do português (cf. M. A. MARTINS, 2009). As taxas de ScIV em orações com sujeitos DPs simples e com sujeitos pronominais pessoais estão listadas, separadamente, na Tabela 2, no que segue.

Tabela 2 – Próclise em contextos XV, sendo X um sujeito DP simples ou um sujeito pronominal pessoal, na escrita de brasileiros nascidos nos séculos 19 e 20

Autor/ano de nascimento	Sujeito Pronominal	Sujeito DP	TOTAL
Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865)	16/26 – 62%	5/65 – 8%	21/91 – 23%
José Cândido de Lacerda Coutinho (1841-1902)	7/13 – 54%	0/14 – 0%	7/27 – 26%
Arthur Cavalcanti do Livramento (1853-1897)	5/6 – 83%	1/9 – 11%	6/15 – 40%
Antero dos Reis Dutra (1855-1911)	3/4 – 75%	0/3 – 0%	3/7 – 43%
Horácio Nunes (1855- 1919)	10/18 – 56%	5/38 – 13%	15/56 – 27%
Joaquim Antonio de S. Thiago (1856-1916)	3/3 – 100%	5/12 – 42%	8/15 – 53%
Ildefonso Juvenal (1884-1965)	20/20 – 100%	12/29 – 41%	32/49 – 65%
Nicolau Nagib Nahas (1898-1934)	2/2 – 100%	1/5 – 20%	3/7 – 43%
Ody Fraga (1927-1987)	1/1 – 100%	3/3 – 100%	4/4 – 100%
Mário Júlio Amorim (1939-)	3/3 – 100%	2/2 – 100%	5/5 – 100%
Ademir Rosa (1950-1997)	18/18 – 100%	5/5 – 100%	23/23 – 100%
Antônio Cunha (1961-)	15/15 – 100%	12/12 – 100%	27/27 – 100%
Sulanger Bavaresco (1969-)	22/22 – 100%	6/6 – 100%	28/28 – 100%
TOTAL	125/151 – 83%	57/203 – 28%	182/354 – 51%

Observe-se que há nos textos de autores nascidos no século 19 uma clara diferença nas taxas de clV em orações com sujeitos DP simples e em orações com sujeitos pronominais pessoais: há baixas taxas de clV em contextos DPV e elevadas taxas em orações com sujeitos pronominais pessoais. Como já dito, uma questão interessante que se abre é: retiradas as próclises com sujeitos pronominais pessoais da amostra, as próclises encontradas nos textos do século 19 em contextos DPV são instanciadas por que gramática do português? É importante ter em mente que a próclise em contextos SV é o padrão tanto na gramática do PB quanto na gramática do PC (PAIXÃO DE SOUSA, 2004; GBPS, 2005).

Sobre o PC, muitos autores defendem que essa gramática não impõe restrições à natureza do constituinte que pode ocupar a posição pré-verbal. Essa posição estaria disponível para constituintes de VP em geral (PAIXÃO DE SOUSA, 2004). O PB, por outro lado, como muitos estudos também têm mostrado, teria a posição pré-verbal preferencialmente preenchida por sujeitos argumentais, ou, quando não, por constituintes que possam assimilar os traços gramaticais de sujeitos (PONTES, 1987; NEGRÃO, 1999; GALVES, 2001).

Pois bem, em termos empíricos, interessante será comparar as taxas de próclises em contextos DPV (DPclV) àquelas atestadas em contextos de variação XV (XclV). A Tabela 3, a seguir, sistematiza o total de ocorrências no contexto Adv/PPV.

Tabela 3 – Próclise em XV, sendo X um advérbio não-modal ou um PP, na escrita de brasileiros nascidos nos séculos 19 e 20

Autor/ano de nascimento	AdvV	PPV	TOTAL
Álvaro Augusto de Carvalho (1829-1865)	5/19 – 26%	0/6 – 0%	5/25 – 20%
José Cândido de Lacerda Coutinho (1841-1902)	5/9 – 56%	1/5 – 20%	6/14 – 43%
Arthur Cavalcanti do Livramento (1853-1897)	2/3 – 67%	1/2 – 50%	3/5 – 60%
Antero dos Reis Dutra (1855-1911)	1/4 – 25%	0/3 – 0%	1/7 – 14%
Horácio Nunes (1855- 1919)	3/14 – 21%	1/14 – 7%	4/28 – 14%
Joaquim Antonio de S. Thiago (1856-1916)	2/5 – 40%	0/4 – 0%	2/9 – 22%
Ildelfonso Juvenal (1884-1965)	2/3 – 67%	3/5 – 60%	5/8 – 62%
Nicolau Nagib Nahas (1898-1934)	0/1 – 0%	0/1 – 0%	0/2 – 0%
Ody Fraga (1927-1987)	SEM DADOS	1/1 – 100%	1/1 – 100%
Mário Júlio Amorim (1939-)	1/1 – 100%	1/2 – 50%	2/3 – 67%
Ademir Rosa (1950-1997)	7/8 – 88%	7/8 – 88%	14/16 – 87%
Antônio Cunha (1961-)	1/1 – 100%	1/2 – 50%	2/3 – 67%
Sulanger Bavaresco (1969-)	5/5 – 100%	0/2 – 0%	5/7 – 71%
TOTAL	34/73 – 47%	16/55 – 29%	50/128 – 39%

Antes de mais, note-se que enquanto a próclise em orações com sujeitos DPs simples (e pronominais pessoais) é a única opção atestada em textos de autores nascidos no século 20 (cf. Tabela 2), há, ainda, variação ênclise/próclise em orações com advérbios não-modais e PPs nos textos desses autores (cf. Tabela 3). Com fins de comparação, observem-se projetadas nos gráficos nas Figuras 1 e 2, no que segue, as taxas referentes à proporção de *DPclV* e de *XclV* nos textos.⁸

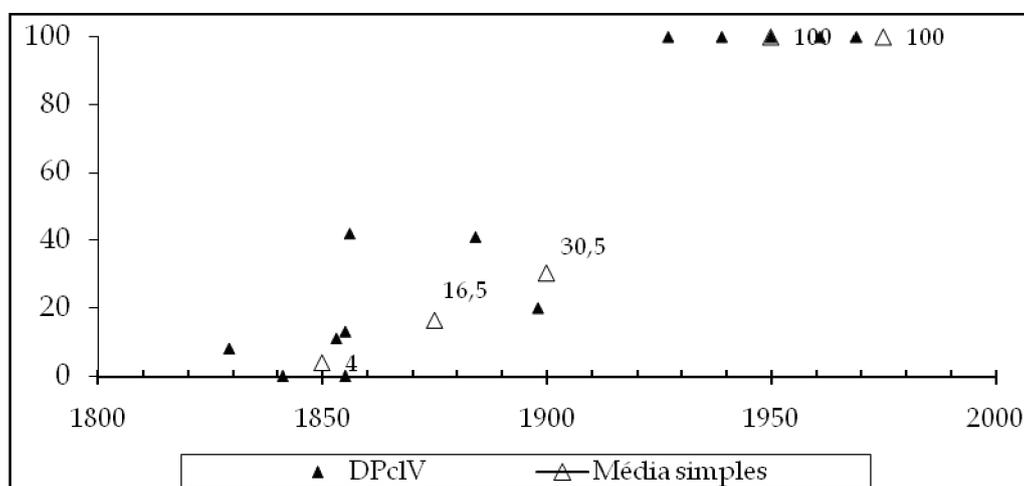


Figura 1. Próclise em contextos DPV na escrita de brasileiros nascidos nos séculos 19 e 20

⁸ Os pontos marcados nos gráficos fazem referência ao ano de nascimento dos autores, conforme especificado nas Tabelas 1, 2 e 3. Os pontos vazados fazem referência às médias simples e estão marcadas nos anos de 1850, 1875, 1900, 1950 e 1975.

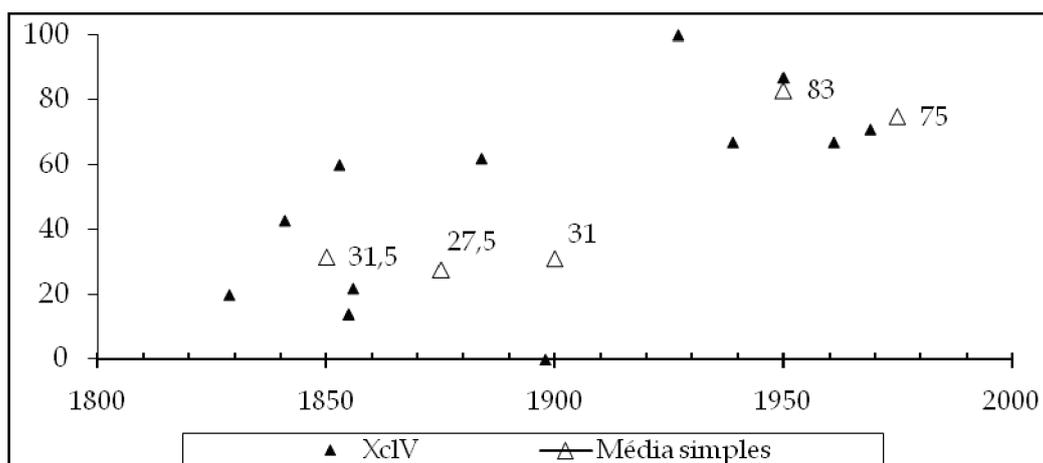


Figura 2. Próclise em contextos XV na escrita de brasileiros nascidos nos séculos 19 e 20

Os gráficos apresentam claramente dois quadros interessantes: primeiro, nos textos escritos pelos três primeiros brasileiros representantes do século 19, *Álvaro Augusto de Carvalho*, *José Cândido de Lacerda Coutinho* e *Arthur Cavalcanti do Livramento* (nascidos em 1829, 1841 e 1853, respectivamente), a proporção de cIV em contextos XV (13%, 20%, 60%) é superior àquela encontrada em contextos DPV (6%, 0%, 11%); segundo, em todos os textos escritos por catarinenses nascidos no curso do século 20, ScIV (com sujeitos DPs simples) é o único padrão encontrado; mas não o é em orações com advérbios não-modais e PPs.

Aparentemente, esses resultados empíricos sugerem que as próclises encontradas, principalmente nos textos dos três primeiros catarinenses representativos do século 19, parecem estar associadas a uma gramática em que a posição pré-verbal esteja disponível para constituintes de VP em geral e não especificamente para sujeitos oracionais. Considere-se que, nesses textos, a construção XclV é mais recorrente que a construção S(DP)cIV.

Com base nos dados empíricos considerados, sou levado a crer que as próclises encontradas na escrita brasileira do século 19 em contextos DPcIV são, ainda, resquícios de uma gramática conservadora, ou mais especificamente da gramática do PC, e não da próclise gerada pela gramática inovadora do PB, propriamente dito. Sistematizo a seguir os argumentos a favor dessa tese.

Em primeiro lugar, os resultados empíricos apresentados mostram que, no que se refere à ordenação de clíticos em orações finitas não-dependentes, a implementação da gramática do PB está associada também à evolução da próclise num contexto bastante específico, qual seja S(DP)cIV. Os resultados sistematizados nas Tabelas 2 e 3 acima mostram claramente que o padrão S(DP)cIV instanciado pela gramática do PB não parece estar presente, ainda, nos textos escritos por brasileiros nascidos, sobretudo, na primeira metade do século 19. Observe-se que nos textos desses autores nem o contexto DPV nem o contexto XV parece ser mais favorecedor de próclise. Há em ambos os contextos percentagens variáveis de próclise, geralmente baixas e inferiores a 50%, nos textos do século 19.

Em segundo lugar, se considerarmos que nos textos de brasileiros nascidos no curso do século 20 a próclise é o único padrão atestado no contexto DPV e que, diferentemente,

há variação ênclise/próclise em contextos XV, os resultados apresentados parecem evidenciar que a escrita do século 19 reflete, ainda, propriedades de um sistema conservador. Reforça essa tese o fato de as taxas encontradas de DPclV serem superiores, já nos textos do início do século 19, às taxas de próclises a V1 e de próclises ao verbo não-finito em estruturas verbais complexas (cf. MARTINS, 2009) – construções características da gramática inovadora do PB.

Para sumarizar, os gráficos relacionados às médias simples nos gráficos de ambas as figuras apresentam claramente dois quadros interessantes:

1. Nos textos escritos pelos três primeiros catarinenses representantes do século 19, *Álvaro Augusto de Carvalho*, *José Cândido de Lacerda Coutinho* e *Arthur Cavalcanti do Livramento* (nascidos em 1829, 1841 e 1853, respectivamente), a proporção de clV em contextos XV (13%, 20%, 60%, com a média simples de 31,5%) é superior àquela encontrada em contextos DPV (6%, 0%, 11%, com média simples de 6,5%);
2. Em todos os textos escritos por catarinenses nascidos no curso do século 20, DPclV é o único padrão encontrado; mas não o é em orações com advérbios não-modais e PPs, ou em contextos XV.

Conclusões

No que se refere às construções XV, a análise apresentada neste artigo mostra que (i) na escrita de brasileiros nascidos no século 19, a próclise é, significativamente, mais recorrente em orações com sujeitos pré-verbais pronominais pessoais e não o é em orações com sujeitos DPs – o que equivale dizer que a ênclise em contextos DPV é bastante significativa – e as construções DPclV e construções XclV (sendo X um advérbio não-modal ou um PP) apresentam percentagens variáveis e inferiores a 50%; (ii) na escrita de brasileiros nascidos no século 20, a próclise é categórica em orações finitas não-dependentes com verbo com sujeitos pré-verbais (pronominais pessoais e DPs) e há variação próclise/ênclise em contextos XV.

Interpreto os resultados em (i) como a competição entre padrões gerados por diferentes gramáticas do português: pela gramática conservadora do PC – as próclises em contextos DPV e XV, com percentagens variáveis e inferiores a 50%; pela gramática do PE – as elevadas taxas de ênclises em contextos XV; e, ainda, pela gramática inovadora do PB, como evidencia a análise apresentada em Martins (2009) em relação à próclise a V1 e ao verbo não-finito em complexos. Interpreto os resultados em (ii) como a competição entre padrões gerados pela gramática do PE – as ênclises em contextos XV – e pela gramática inovadora do PB. Há, nesse sentido, na escrita do século 20 uma “estabilização” da gramática do PB.

Em termos empíricos, os resultados sugerem que as próclises encontradas, principalmente nos textos dos três primeiros brasileiros representativos do século 19, parecem estar associadas a uma gramática em que a posição pré-verbal esteja disponível para constituintes de VP em geral e não especificamente para sujeitos oracionais: a gramática do Português Clássico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBAR, M. *Para uma sintaxe da inversão sujeito-verbo em português*. Lisboa: Colibri, 1992.
- BARBOSA, P. Clitics: a window into the Null Subject Property. In: COSTA, João (Ed.). *Portuguese syntax – new comparative studies*. Oxford: University Press, 2000. p. 31-93.
- _____. Ainda a questão dos sujeitos pré-verbais em PE: uma resposta a Costa (2001). *D.E.L.T.A.* Campinas, v. 22, n. 2, p. 345-402, 2006.
- BERLINCK, R. *A ordem V SN no português do Brasil: sincronia e diacronia*. 1988. Dissertação (Mestrado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas.
- COELHO, I. L. *A ordem VDP em construções monoargumentais: uma restrição sintático-semântica*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis.
- COSTA, J. *Word order variation: a constraint-based approach*. The Hague, Holland Academic Graphics, 1998.
- _____. *Subject positions and interfaces: the case of European Portuguese*. New York: Mouton de Gruyter, 2004.
- COSTA, João; GALVES, Charlotte. Peripheral subjects in two varieties of Portuguese: evidence for a non-unified analysis. In: BEYSSADE, C. et al. (Eds.). *Romance languages and linguistic theory 2000*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002.
- DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “evite pronome” no Português Brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas.
- GALVES, C. *Ensaio sobre as gramáticas do português*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.
- GALVES, C.; TORRES MORAIS, M. A.; RIBEIRO, I. Syntax and Morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, v. 4, n. 2, Studies in the comparative syntax of European and Brazilian Portuguese, p. 143-177, 2005.
- GALVES, C.; BRITTO, H; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The Change in Clitic placement from Classical to Modern European Portuguese: Results from the Tycho Brahe Corpus. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v. 4, n. 1, Special Issue on variation and change in the Iberian languages: the Peninsula and beyond, p. 39-67, 2005.
- KROCH, A. Reflexes of Grammar in Patterns of Language Change. *Language Variations and Change*, n. 1, p. 199-244, 1989.
- MARTINS, M. A. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos 19 e 20*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis.
- NEGRÃO, E. *O Português Brasileiro: uma língua voltada para o discurso*. 1999. Tese (Livre docência em Linguística) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.
- PAIXÃO DE SOUSA, M. C. *Língua Barroca: Sintaxe e História do português nos 1600*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, UNICAMP, Campinas.

PONTES, E. *O tópico no Português do Brasil*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

TORRES MORAIS, M. A. Aspectos diacrônicos do movimento do verbo, estrutura da frase e caso nominativo no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary A. (Orgs.) *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 263-306.

Sabedoria ou relação? — os usos da unidade lexical inteligência em notícias do século XVIII

(La sagesse ou la relation? — L’usage de l’unité lexicale intelligence
dans les textes de presse au XVIII^e siècle)

Mariana Giacomini Botta¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho (FCL/CAr - UNESP) / Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle

marianabotta@gmail.com

Résumé: Dans le but d’étudier l’usage et le sens de l’unité lexicale intelligence dans les textes du journal *Gazeta de Lisboa* (entre 1715 et 1810), qui apparaît parfois comme synonyme de compréhension, ou, alors, se référant à l’état d’accord entre deux parties, nous proposons une étude lexico-sémantique-discursif. Elle est menée d’abord dans une perspective synchronique. Considérant que l’opération de l’appréhension d’un vocabulaire implique de prendre en considération l’utilisation des unités de la langue, nous avons choisi une approche discursive, dans laquelle le sens du mot n’est pas centralisé en soi, mais résulte de ses interactions dans l’intradiscours. Des informations diachroniques sur l’unité sont utilisées pour une étude comparative.

Mots-clés: linguistique historique; lexicologie; sémantique lexicale.

Resumo: Com o objetivo de verificar as formas de emprego e os sentidos da unidade lexical inteligência nos textos do jornal *Gazeta de Lisboa* (entre 1715-1810), que é usada ora como sinônimo de entendimento, compreensão, ora designando o estado de concordância entre duas partes, propõe-se um estudo semântico-lexical-discursivo, realizado em um primeiro momento em perspectiva sincrônica. Considerando-se que apreender o funcionamento de um vocabulário implica levar em consideração o uso que se faz das unidades da língua, opta-se por uma abordagem discursiva, em que o significado da palavra não é centralizado nela mesma, mas resulta das suas interações no intradiscorso. Informações diacrônicas sobre a unidade são utilizadas para um estudo comparativo.

Palavras-chave: linguística histórica; lexicologia; semântica lexical.

Introdução

Os estudos linguísticos sobre a língua portuguesa do século XVIII ainda são raros, como afirmam Messner (2005) e Maia (2005), fato devido talvez à falta de um *corpus* semelhante, por exemplo, ao CORDE,¹ da Real Academia Espanhola, ou à base de textos franceses FRANTEXT,² que permitem a observação diacrônica da língua em uso. Por se entender que não existe universo de signos fora da sociedade e da história, a importância dos anos 1700 para a constituição das diferentes línguas é confirmada pela relevância histórica desse período, marcado por guerras e revoluções políticas e sociais, que possibilitou o início da configuração do mundo como se conhece hoje.

A relação entre língua e história é vista nos estudos linguísticos, segundo Tournier (1997, p. 287), ao menos, sob duas perspectivas: uma “paralelista”, que considera as palavras

¹ Disponível em: <<http://corpus.rae.es/cordenet.html>>.

² Disponível em: <<http://www.frantext.fr/>>.

como reflexo ou como testemunhas da história e da sociedade; e a outra, “interacionista”, que vê as palavras como atores e redatores da história. Independentemente da perspectiva que se adote, considera-se que, tanto a língua quanto a história, formam a memória coletiva na qual os falantes de uma língua estão inseridos.

Assim, apesar de se aceitar a ideia de que as palavras possuem um “programa semântico mínimo”, que, segundo Remi-Guiraud (1996, p. 36), as diferencia umas das outras no interior de um campo lexical, e permite uma fixação de referentes aos quais estas são correlacionadas, considera-se que o sentido das mesmas constitui-se nos empregos que se faz delas. Dessa maneira, opta-se por uma lexicologia de usos, apoiada em enunciados atestados, como propõe Eluird (2000), em que os dados de análise são baseados na realidade de uso que os grupos sociais fazem das possibilidades virtuais fornecidas pelo sistema linguístico.

O *corpus* sobre o qual se trabalha nesta pesquisa é formado por 99 edições da *Gazeta de Lisboa*, primeiro jornal impresso em língua portuguesa, desde o primeiro ano de sua publicação, 1715, até 1808. Durante todo o século XVIII a Europa viu a popularização da imprensa, com a publicação de gazetas em diversas localidades, o que ampliou o acesso às informações sobre as relações entre os governos. Assim como nas publicações de outros países, na gazeta portuguesa eram relatados os acontecimentos — principalmente políticos e militares — de toda a Europa e Ásia, e notícias sobre o comércio nas colônias na África e na América. Dentre as muitas características dos textos dessa publicação, quanto ao vocabulário chama a atenção o emprego da unidade lexical *inteligência*, ora como sinônimo de entendimento, compreensão, ora designando o estado de concordância entre duas partes.

Para o falante da língua portuguesa contemporânea, o sentido de *inteligência* está relacionado à faculdade de apreender, aprender, entender, pensar ou raciocinar; à capacidade de entendimento e compreensão, e até mesmo aos serviços de informações secretas que existem em diversos países. O fato de o emprego de *inteligência* para designar o estado da relação de concordância entre duas partes ser atualmente pouco usual, mas ser prioritário na *Gazeta de Lisboa*, motivou esta pesquisa, cujo objetivo é verificar as formas de emprego e os sentidos dessa unidade lexical nos textos informativos da citada publicação. Vale ressaltar que é com o sentido de texto informativo que se utiliza a palavra *notícia* neste artigo.

O léxico, acervo dos lexemas de uma língua, do conjunto das palavras e suas definições, é a parte da língua que configura a realidade extralinguística e arquiva os saberes de uma comunidade. Ele é, portanto, o aspecto da linguagem que evidencia de forma mais plena as mudanças linguísticas e sociais. Segundo Mortureux (1997, p. 48), o léxico implica um reconhecimento coletivo e, por isso, não se deve procurar os sentidos das palavras fora dos usos que delas são feitos.

Ao tratar de um conhecimento e de uma prática compartilhados pelos falantes, a lexicologia deve “fornecer os pressupostos teóricos e traçar as grandes linhas que coordenam o léxico de uma língua” (VILELA, 1994, p. 10). Como o léxico não é uma lista de exceções, ele apresenta estruturas lexicais e relações que lhe conferem sistematicidade. O essencial desta sistematicidade provém das relações paradigmáticas e sintagmáticas, que podem ser estudadas tanto com ênfase na forma quanto no conteúdo.

Por se centrar no estudo do conteúdo, opta-se também por uma lexicologia em perspectiva discursiva, em que o significado da palavra resulta também das suas interações no intradiscorso.

Assim, trabalha-se com a noção de cotexto, o conjunto formado pelas unidades que estão no entorno da palavra nos contextos em que é empregada (VENIARD, 2007, p. 134).

As gazetas do século XVIII e a *Gazeta de Lisboa*

Em um estudo sobre o vocabulário de oito gazetas europeias de 1785, Labrosse (1996, p. 233) afirma que os textos desse tipo de publicação não se apresentam como um discurso coerente em que se desenvolve um tema único. Trata-se da justaposição de enunciados de natureza e de proveniências diferentes, como ordens reais, relatos de sessões parlamentares, cartas e boletins de correspondentes de outras localidades, trechos de outras gazetas e de memoriais políticos e reflexões e observações do redator do jornal. Percebe-se, assim, que tais características, encontradas também nas páginas da *Gazeta de Lisboa*, não eram exclusivas da realidade portuguesa.

Ao se estudar os usos das unidades lexicais nessa publicação, é preciso levar em consideração as possibilidades de assimilação de práticas linguísticas de outras regiões, que teriam passado a integrar a língua portuguesa por meio de empréstimos devidos à tradução literal dos textos provenientes de outras localidades. Essa é uma das hipóteses que orienta este trabalho, como será explicado posteriormente.

No *corpus* da *Gazeta de Lisboa*, há 28 ocorrências da unidade *inteligência*. O sentido mais frequentemente empregado nestes textos, com 15 ocorrências no *corpus*, está relacionado à relação de acordo/entendimento entre duas partes (dois reinos), que será aqui representado como sentido A, como pode ser visto nos excertos a seguir:

- (1) Por estes meyoys se tem posto hum fundamento para apartar todas as precedentes antipathias, e mas *intelligencias* entre os reynos da grã bretanha, e hespanha [...]. (GDL, 09/03/1730)
- (2) Dizem que em consequencia do restabelecimento da boa *intelligencia* entre as duas cortes imperiaes esta ajustado fazerem todos os esforços, para que a campanha do anno que vem seja a ultima desta guerra. (GDL, 04/02/1800)
- (3) [...] sua alt. eleit. esta inclinado mais que nunca a entreter huma perfeita *intelligencia*, e amizade com a augusta casa de Áustria [...]. (GDL, 19/02/1750)

Nos textos desse jornal são encontrados ainda outros dois empregos da unidade:

B. Conversas secretas ou serviço secreto (10 ocorrências no *corpus*)

- (4) [...] se recea que os seus parciaes em escocia, tenham alguma *intelligencia* com os malcontentes de inglaterra. (GDL, 02/11/1715)
- (5) [...] segundo as *intelligencias*, que esta Corte entretem naquelle Paiz, marcha elle por cabeça de hum poderoso Exercito a conquistar Meca. (GDL, 17/03/1740)

C. Capacidade intelectual (3 ocorrências no *corpus*)

- (6) [...] tendo-se distinguido muito pela *intelligencia*, e valor com que executou aquella perigosa sortida [...]. (GDL, 06/01/1795)
- (7) Deseja-se hum sujeito, que tenha *intelligencia*, e as mais qualidades precisas, para se lhe confiar o arrançamento do cartório [...]. (GDL, 07/02/1800)

Como o uso mais frequente da unidade nos textos desse jornal é com o sentido A, levanta-se aqui uma segunda hipótese: esta acepção A seria própria da linguagem política/militar, que é o tema preferencial do jornal estudado (e também de outras gazetas da mesma época), o que indicaria uma especialização léxico-semântica da unidade.

Mesmo ainda numa fase inicial da análise, outras características podem ser observadas em relação a esse uso, como, por exemplo, o fato de a unidade *inteligência* ser acompanhada por adjetivos (*más, boa* e, em outras ocorrências, *mútua e perfeita*). Além disso, em duas das três ocorrências citadas, a unidade é seguida pela preposição *entre*, que assim como *com*, que aparece na mesma posição no terceiro excerto, contém a ideia de relação entre dois governos.

Estudo sincrônico

O estudo dos usos da unidade lexical *inteligência* em obras escritas e publicadas na mesma época da *Gazeta de Lisboa* visa a observar se os empregos encontrados neste jornal também ocorriam em outros tipos de discursos. Para esta análise, utilizam-se as definições lexicográficas de duas obras: o *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico...*, de Raphael Bluteau (1712-1728), e o *Diccionario da lingua portugueza*, de Antonio Moraes Silva (1813). É feita também a verificação das ocorrências desta unidade em outros *corpora*: o site *Corpus do Português*³ e o *Corpus do DHPB*⁴.

A verificação das definições da unidade propostas pelos dicionários é válida, segundo Remi-Giraud (1996, p. 19), uma vez que um dicionário é também um discurso (um discurso sobre as palavras), que visa a construir significações de vocação coletiva e que implicam o reconhecimento da comunidade falante, ou seja, uma representação compartilhada. Para essa autora, os dicionários são um lugar privilegiado para a observação da estrutura profunda do significado das palavras e são um tipo de “meio-caminho” entre os planos referencial e conceptual.

No dicionário de Bluteau há cinco definições para *inteligência*, a primeira como “essência espiritual”; a segunda como “a faculdade intelectual”; a terceira como “conhecimento, juízo”; a quarta como “percepção, ação de entender bem ou de compreender”; e a quinta aparece como “secreta correspondência de uns com outros para algum intento”. O dicionário de Moraes repete quatro das cinco definições dadas por Bluteau, excluindo a quarta.

É possível depreender os seguintes traços das definições da unidade lexical **inteligência** nos dicionários da mesma época da *Gazeta de Lisboa*: [+espiritual] [+intelectual] [+conversa secreta]. Estes dois últimos traços, embora não de maneira equilibrada no que diz respeito ao número de ocorrências, são atualizados nos textos daquele jornal. O uso mais frequente encontrado no *corpus*, com o sentido de “estado de concordância entre/ relação entre”, não aparece nos dicionários.

Este uso, porém, é registrado no dicionário francês *Le Littré* (1863), que reflete o estado da língua francesa clássica, entre os séculos XVII e XIX, da seguinte maneira:

³ Disponível em: <<http://www.corpusdoportugues.org/>>.

⁴ Dicionário Histórico do Português do Brasil - séculos XVI, XVII e XVIII (2005-2012). Projeto coordenado pela Profª. Dra. Clotilde de Almeida Azevedo Murakawa para o qual foi criado um banco de dados constituído por documentos dos séculos XVI, XVII e XVIII produzidos no Brasil ou sobre o Brasil, escritos por portugueses radicados no país, que visa produzir um dicionário com as unidades lexicais que formaram o vocabulário do português do Brasil.

“estar em boa ou má inteligência com alguém, ter com ele boas ou más relações”.⁵ Uma definição bastante próxima aparece no *Dictionnaire de L’Académie Française* (6ª edição, 1832-5): “amizade recíproca, acordo, união de sentimentos” (tradução nossa). No *Diccionario Prosódico de Portugal e Brazil* (1895), de Antonio José de Carvalho e João de Deus (a primeira edição é de 1870), consta no verbete inteligência: “intelecto, entendimento; conhecimento; sentido, interpretação, acepção; espírito; acordo; destreza, perícia” (grifo nosso).

Vê-se, assim, que os dicionários da língua portuguesa do século XVIII e do início do século XIX ignoravam a acepção “relação entre duas partes”, embora esta fosse bastante utilizada, ao menos na *Gazeta de Lisboa*. Faz-se necessária a verificação dos usos da unidade em outros discursos. No *site Corpus do Português*, que reúne textos entre os séculos XIV e XIX, a maioria literários, encontram-se os seguintes sentidos:

A. Relação de acordo entre duas partes

- (8) [...] para que, por virtude de vossa diligencia, e **inteligencia**, com amigos, e parentes, q no Reyno tendes [...]. (Epanaphora politica primeira, Francisco Manuel de Melo, 1637).

B. Ser bem relacionado, ter conhecidos

- (9) E porque lhes disse que tinha trato e **inteligencia** na Vila, para nos dentro receberem [...]. (Cronica de D. Afonso Henriques, Duarte Galvão, 1500-1525).

C. Compreensão, aprendizado

- (10) Na Sintaxe, separei as Regras, que servem para a **Inteligencia** da lingua, das Observasoens, que servem para a Latinidade, ou Compozisam. (Introdução à Gramatica latina, Verney, 1875).

D. Conhecimento

- (11) [...] veremos que é grandissimamente necessario ao pintor a **inteligencia** da physiognomica, ou filosomia [...]. (Da Pintura Antiga, Francisco de Holanda, 1561).

E. Essência espiritual

- (12) [...] se conta como lhe deu o Senhor Deus **inteligencia** de visoões e como lhe foy revellado o Senhor de Nabucadenasor [...]. (Corte Enperial, de Adelino Calado, séculos XIV e XV).

Resultado próximo é obtido ao se verificar os empregos da unidade **inteligência** no *corpus do DHPB*:

A. Relações políticas e diplomáticas/concordância entre duas partes

- (13) [...] nem depois ainda d’elle cessam de levar avante as suas injustas pretenções, e de perturbar a paz e a boa **intelligencia** de ambas as Corôas? (Alexandre Rodrigues Ferreira, 1792).

B. Sentido de correspondência secreta

- (14) Ontem me escreveu Jerónimo Nunes que estava preso Genaro Aneze, e que se havia descoberto uma **inteligência** que lá tinham os franceses [...]. (Antonio Vieira, 1648).

⁵ No original: «Être en bonne, en mauvaise intelligence avec quelqu’un, avoir avec lui de bonnes, de mauvaises relations».

C. Capacidade intelectual

- (15) [...] David, porque além de grande musico, era mancebo muito valente, de grande **intelligencia** nas materias de guerra [...]. (Antonio Vieira, 1634).

D. Sentido de compreensão, entendimento

- (16) [...] em q̃ V. A. R. por se ter verificado na Sua Real Prezença a má **intelligencia**, q̃ elle deo á Carta Regia de 19 de Agt. de 1799 [...]. (Antonio Joze de Franca e Horta, 1803).

Como foi dito no início deste artigo, faz-se a hipótese da assimilação de práticas linguísticas de outras regiões e de outras línguas, que teriam passado a integrar a língua portuguesa por meio de empréstimos devidos à tradução literal dos textos provenientes de outras localidades. Pela análise realizada até o momento, parece ser o caso deste uso da unidade **inteligência**, que já era registrado pelos dicionários franceses. É um dado importante, uma vez que se atesta a grande influência da língua francesa no vocabulário português do século XIX,⁶ mas não se fala sobre qual seria este alcance nos séculos anteriores, embora houvesse uma grande circulação de informações entre os dois países.

Estudo diacrônico

O objetivo da realização de um estudo diacrônico sobre os usos da unidade **inteligência** é apenas comparativo, como forma de se verificar quais dos sentidos permaneceram na língua portuguesa. Nesta seção, realiza-se a análise das definições dadas à unidade em dicionários do português e das ocorrências em textos jornalísticos contemporâneos. No *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2004) há apenas uma entrada da unidade, com três acepções, que contemplam apenas o traço [+intelectual]: “1. faculdade ou capacidade de aprender, apreender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade. 2. destreza mental; agudeza, perspicácia. 3. pessoa inteligente.”

No *Dicionário Houaiss* (HOUAISS; VILLAR, 2001) há a separação em duas entradas, a primeira como “faculdade de conhecer, compreender e aprender”, na qual a oitava acepção é “harmonia, entendimento recíproco”, e a de número 9, “acordo ou combinação secretos; maquinação, conluio”. Nesta entrada podem ser apreendidos os traços de significação [+intelectual] [+psíquico] [+correspondência secreta] [+boas relações/entendimento]. Na segunda entrada, **inteligência** é definida como “serviço de informações”. Esta acepção, que merece uma entrada separada na obra de Houaiss por ser considerada homônima, seria originária do inglês **intelligence**. À primeira acepção, este dicionário cita como origem o latim **intelligentia**, no português desde o século XIV.

O *Dicionário UNESP do Português Contemporâneo* (BORBA, 2004) também registra duas entradas e aceita a homonímia da unidade: a primeira para a “faculdade de aprender”, em que aparece a acepção “informações, especialmente de natureza militar”; e a segunda, “serviço secreto”.

⁶ “Se, agora, é do inglês a origem da maior parte das novas palavras, esse privilégio já foi do italiano no século 15, do tupi no século 16 (graças aos nomes de muitas plantas e animais) e das línguas europeias no século 19 – principalmente do francês, responsável direto por aproximadamente 60% do nosso atual vocabulário”, fala Mário Eduardo Viaro, coordenador do grupo de pesquisa Morfologia Histórica do Português na USP. Tal informação foi publicada no jornal *O Estado de S. Paulo* de 25/07/2010, disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/a-vida-das-palavras/>>.

Em textos atuais da imprensa brasileira, encontram-se essas duas acepções da palavra, mas não o sentido de relação, como pode ser visto na sequência:

- (17) [...] visando uma grande abertura social e uma melhor avaliação da **inteligência** dos jovens. (FSP, 12/07/2010).
- (18) Devido a falhas na coleta de **inteligência**, diz a investigação, militares que abordaram o navio turco Mavi Marmara [...]. (FSP, 13/07/2010).
- (19) A decisão, disse, foi tomada após constatar que sua vida corria perigo diante da ação de “organismos de **inteligência** do Estado”. (FSP, 07/07/2010).

Na imprensa portuguesa, numa pesquisa superficial, observa-se também a recorrência destas acepções:

- (20) Tenham os jogadores **inteligência** para poder controlar as emoções. (Correio da Manhã, 09/08/2010).
- (21) Se os pais se atrevessem um pouco mais, perceberiam que é muito recompensador falar com os miúdos respeitando a sua **inteligência** e estimulando-os a ir além daquilo que já são capazes de fazer [...]. (CM, 04/07/2010).
- (22) Há muito tempo que, tanto a nível civil como militar, os serviços de **inteligência** utilizam estes recursos. (CM, 06/07/2010).

Outros dados

Na *Gazeta de Lisboa* a unidade **entendimento** é usada com o sentido de “capacidade mental, compreensão”, numa alternância de usos com **inteligência**, como pode ser visto em:

- (23) [...] a princesa catherina dolboruccki, dotada de muyta fermosura, **entendimento**, e sezudeza [...]. (GDL, 09/02/1730).

Isso é possível porque tanto **inteligência** quanto **entendimento** apresentam o traço [+intelectual], que permite a comutação da unidade em determinados contextos.

Mais um fato que pode ser visto na *Gazeta de Lisboa* é que outras duas unidades, **amizade** e **harmonia**, também são empregadas com sentido muito próximo ao uso mais frequente que se faz de **inteligência**, o de relação entre duas partes, podendo em alguns casos serem consideradas como parassinônimas, ou seja, como unidades que podem ser substituídas uma pela outra em alguns contextos. Nestes casos, as unidades **harmonia** e **amizade** apresentam o traço de significação [+concordância]. No caso da unidade **harmonia**, é expressa também a ideia de bom entendimento entre dois reinos:

- (24) [...] tem alguas preposições de grande importancia que fazer para estabelecer hua perfeita **harmonia** de amizade entre as duas Coroas Imperial, & Franceza. (GDL, 12/10/1715).

Na verificação das acepções das unidades que constituem esse micro-campo lexical nos dicionários da época da *Gazeta de Lisboa*, a unidade **harmonia** apresenta a ideia de “proporção/simetria” e “boa paz e amizade”, numa conotação, sobretudo, positiva. O *Dicionário Houaiss* cita: “ausência de conflitos, paz, concórdia”. Para a unidade **amizade**,

os dicionários de Bluteau e Moraes apenas citam “sentimento de amor e benevolência entre duas pessoas”, com o traço [+afetividade]. No Houaiss figura a definição “concordância, pacto, aliança”, [+concordância].

Além de indicar os traços de significação comuns às três unidades do micro-campo, a análise de obras lexicográficas revela algo mais relevante: para as três é citado pelo *Dicionário Houaiss* como antônimo a unidade **desinteligência**, que não foi encontrada no *corpus* da *Gazeta de Lisboa*. Nos dicionários atuais, **desinteligência**, que não está registrada nos dicionários de Bluteau e Moraes, aparece como: “discrepância entre pontos de vista, desacordo, desentendimento, falta de amizade, hostilidade”, exatamente o contrário do sentido da palavra **inteligência** mais usado nos textos da *Gazeta de Lisboa*.

Outro fato que chama a atenção é que as três unidades são mais frequentemente empregadas na *Gazeta de Lisboa* acompanhadas por adjetivos, como **boa**, **má**, **perfeita**, **mútua**, o que demonstra neutralidade conotativa da unidade, que pediria uma qualificação, ou a ocorrência de pleonasma. Acompanhada por **boa** e **má** a unidade **inteligência** forma expressões fixas registradas no dicionário francês *Le Littré*, como já foi assinalado.

As seguintes ocorrências do *corpus* da *Gazeta de Lisboa* ilustram o que se acaba de afirmar:

- (25) Parece que se aumenta todos os dias a boa **inteligencia** entre a imperatriz rainha, e o rey de prussia, e muitos entendem, que dentro de pouco tempo chegara a boa **harmonia** a hum ponto, onde nunca esteve em nenhum dos reinados precedentes [...]. (GDL, 19/02/1750).
- (26) [...] não se pode duvidar de nenhuma maneira que pela fiel execução dos nossos reciprocos empenhos se não estabeleça, e lancem alicerces mais fortes que nunca de hua **amizade** perfeita entre as duas nações [...]. (GDL, 9/03/1730).
- (27) Sua alt. eleit. esta inclinado mais que nunca a entreter huma perfeita **inteligencia**, e **amizade** com a augusta casa de austria [...]. (GDL, 19/02/ 1750).

Além das relações de significação entre as palavras do micro-campo lexical de **inteligência** encontradas na *Gazeta de Lisboa*, pretende-se verificar se as unidades que são empregadas no seu entorno podem fornecer mais dados sobre seus usos.

Sabe-se que o funcionamento de uma estrutura linguística não obedece exclusivamente a fatores da ordem da língua, mas à conjunção entre o que é da língua e o que é da formação discursiva. Esse fato leva à necessidade da realização de um estudo lexical em perspectiva discursiva, pois o elemento ideológico e cultural assinala-se a cada manifestação discursiva concreta e, desta forma, o sentido não depende exclusivamente do linguístico. A análise da palavra em discurso permite abordar a palavra na língua, pois a significação é um processo de sedimentação do sentido, e esta acontece por meio de regularidades contextuais que acompanham as palavras nos textos.

O léxico em perspectiva discursiva

A relação entre língua e discurso é estreita, pois a língua é o suporte para a manifestação do discurso pelo sujeito. Segundo Pêcheux e Fuchs (1975, p. 20), o léxico deve ser considerado como um conjunto de elementos articulados na sintaxe, pois também as construções sintáticas possuem significação.

As diferenças de sentidos têm como um de seus fatores a historicidade dos sujeitos, que atua na relação que se dá entre o intradiscurso, ou seja, o nível da sequencialização do discurso pelo sujeito enunciador, e o interdiscurso, lugar dos sentidos construídos por outros sujeitos em outros momentos, mas que retornam, suscitados pelas palavras usadas nas enunciações. O intradiscurso é, então, o nível da formulação, que se diferencia do nível da enunciação, que é o interdiscurso. O intradiscurso é o “discurso como estrutura” e compreende a descrição e os efeitos que as marcas léxico-sintáticas operam na sequência discursiva.

Baseia-se a metodologia de análise do intradiscurso na noção de cotexto, conjunto formado pelos elementos que estão no entorno de uma palavra e que revela as práticas sociais e linguísticas associadas a ela, pois este deixa transparecer as associações lexicais preferenciais. Ver a palavra em discurso implica analisá-la na cadeia sintagmática e supõe um ato de enunciação de um sujeito.

Nos estudos lexicais, observa-se que certas práticas e associações no ambiente léxico-sintático das unidades parecem ser mais recorrentes que outras, e algumas destas práticas e associações são constituintes dos significados das palavras. Assim, há sempre a possibilidade de uma tendência de especialização léxico-semântica da palavra, que pode ser verificada por meio das coocorrências.

Considera-se, então, cotexto como o conjunto de elementos linguísticos sintáticos, lexicais, morfológicos e fonológicos que regem a formação dos sintagmas, permitem ou impedem a substituição no paradigma e limitam e/ou restringem a utilização dos lexemas dentro dos diferentes contextos, por meio das regras impostas pelo sistema estruturado da língua, com a finalidade de atingir a função comunicativa da linguagem. Segundo Rio-Torto (2006, p. 2), a caracterização e o funcionamento de uma palavra são articulados em diferentes dimensões complementares: funcionais, gramaticais e lexicais, paradigmáticas, sintagmáticas e discursivas.

Análise do cotexto

Considera-se nesta parte da análise apenas as acepções A (relação entre duas partes) e B (correspondência secreta) das ocorrências da unidade **inteligência** na *Gazeta de Lisboa*, por serem as de maior ocorrência no *corpus*. No estudo do cotexto são utilizadas as frases completas em que a unidade está inserida e, em alguns casos, quando se faz necessário para a compreensão do enunciado, o parágrafo.

Para a primeira acepção (A), percebe-se que, quanto aos verbos que antecedem ou se referem à unidade **inteligência**, há recorrência da ideia de acerto, estabelecimento e manutenção, com as coocorrências dos verbos **ajustar**, **conservar**, **entreter**, **estabelecer** e **restabelecer**, que expressam os traços [+ação] e [+estabilidade], pois contêm a intenção de se iniciar algo, fazer entrar em vigor, e manter, dar continuidade. Com relação aos elementos nominais, podem ser observadas recorrências das unidades **embaixador** e **ministro** (os responsáveis pelas relações diplomáticas entre duas nações), de **corte** (10 ocorrências) e das unidades **guerra**, **paz**, **tratado**, **harmonia** e **amizade**, em relação a ações políticas e diplomáticas. Os sintagmas boa / má / perfeita / mútua inteligência são seguidos pelas preposições **entre** ou **com**, que reforçam a ideia de relação e reciprocidade.

O fato de **inteligência**, nos contextos estudados, figurar sempre acompanhada por um adjetivo, na maioria dos casos de conotação positiva, leva a crer que essa unidade

possuía conotação neutra, assim como a unidade relação, que contém a ideia de vínculo e ligação variável, instável. Nas ocorrências de **harmonia** e de **amizade** no *corpus* estudado e em outros textos da mesma época, observa-se menor frequência de adjetivos, pois tais unidades têm conotação positiva e o traço de significação [+afetividade], conforme atestam os dicionários, e seu uso seria pleonástico.

A segunda acepção (B) tem 10 ocorrências no *corpus*. Observa-se que, quando é empregada com este sentido, a unidade **inteligência** forma o sintagma **ter inteligência com/na**, que mostra a necessidade de um complemento locativo e/ou humano/institucional. São verificadas recorrências de verbos de ações discursivas, como **ameaçar**, **assegurar**, **mandar** e **persuadir**, e aparecem coocorrências da terminologia militar, como **exército**, **guerra**, **inimigo**, **tropa**, **tratado** e **soldado**, o que mostra que este sentido da unidade é bastante frequente em textos que tratam de temas militares. Há ainda a repetição das unidades **perigo** e **proteção**, e da ideia de revolta, com as unidades **rebelde**, **rebelião**, **revolução** e **tumulto**.

Considerações finais

Nos textos da *Gazeta de Lisboa*, a unidade **inteligência** aparece prioritariamente em dois tipos de sintagma. O primeiro é formado por um verbo que expressa ação ou estabilidade + adjetivo + inteligência + com/entre. O segundo sintagma, “ter inteligência com/na”, expressa as ideias de posse, recebimento, usufruto, contidas no verbo *ter*, e de local e/ou fonte de informação, que podem ser apreendidas pelas preposições **em** e **com**.

Apenas o segundo sentido está registrado nos dicionários da língua portuguesa da mesma época do jornal aqui analisado. A primeira acepção aparece em dicionários franceses e em um dicionário da língua portuguesa do século XIX, o que mostra que esse uso não era exclusivo da língua portuguesa da época e pode ter sido importado. Além disso, pode-se relacionar o sentido deste segundo sintagma com o início das atividades dos serviços secretos, que tiveram sua origem, segundo o cientista político Cepik (2001) na Europa no século XVI.⁷ Tal hipótese teria sua confirmação pela não ocorrência desse emprego em textos anteriores a essa época, conforme dados do *Corpus do Português*, e pela informação etimológica do *Dicionário Houaiss* sobre a origem inglesa da acepção.

A verificação das ocorrências da unidade em outros textos da mesma época comprova a tese de que **inteligência** com os sentidos destacados acima era mais empregada em contextos políticos, militares e diplomáticos, e que, em outros tipos de textos, era mais utilizada com o sentido de “faculdade mental do aprendizado” ou “capacidade intelectual”, numa alternância de usos com **entendimento**. Observa-se ainda que havia a prática discursiva de, com o sentido “relação entre dois lados”, a unidade **inteligência** integrar o campo associativo de **harmonia** e **amizade**, possível pelo fato de todas estas unidades possuírem o traço semântico [-desinteligência].

⁷ Segundo esse autor, “[...] embora o uso de espões e informantes especializados remonte à Antiguidade e ao Império Romano, a atividade de inteligência adquiriu nova escala operacional como função social organizada, profissional e permanente com o surgimento do Estado moderno na Europa”. Cepik afirma, ainda, que em 1573, durante o reinado de Elizabeth I da Inglaterra, o secretário de Estado Francis Walsingham era encarregado do *The intelligence*, órgão governamental que coletava informações sobre potências inimigas, conspiradores internos e notícias internacionais. Este tipo de atividade também incluía a repressão a dissidentes e críticos do governo, que era realizada na França pelo *Cabinet Noir*, criado em 1590, e na Rússia pela Cavalaria Negra ou *Oprichnina*, criada em 1565.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADÉMIE FRANÇAISE. *Dictionnaire*. Paris: Imprimerie et Librairie de Firmin Didot Frères, 1835, 6. ed. Disponível em: <<http://dictionnaires.atilf.fr/dictionnaires/>>. Acesso em: mar. 2010.

BLUTEAU, R. *Vocabulario portuguez & latino: aulico, anatomico, architectonico [...]*. Coimbra: Collegio das Artes da Companhia de Jesu, 1712-1728. 8 v.

BORBA, F. S. (Org.). *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

CARVALHO, A.J.; DEUS, J. *Diccionario Prosódico de Portugal e Brazil*. 6. ed. Porto: Lopes & C.; Rio de Janeiro: Frederico Augusto Schmidt, 1895.

CEPIK, M.A.C. *Serviços de inteligência: agilidade e transparência como dilemas de institucionalização*. Tese 2001 (Doutorado em Ciência Política) - IUPERJ – Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

ELUERD, R. *La lexicologie*. Paris: PUF, 2000.

FERREIRA, A. B. de H. (Ed.). *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. 3. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004, CD-ROM, versão 5.0.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. (Ed.). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LABROSSE, C. Patrie, peuple, nation dans les gazettes de 1785. In: RÉMI-GIRAUD, S.; RÉTAT, P. (Orgs.). *Les mots de la nation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1996. p. 233-244.

MAIA, C. de A. Alguns aspectos da língua portuguesa nos sermões do Pe. António Vieira. In: GIL, A.; THIELEMANN, W. (Eds.). *Die Rhetorik António Vieiras*. Bonn: Romanistischer Verlag, 2005. p. 125-149.

MESSNER, D. ‘Morrer’ entre 1715 e 1850: O projecto da ‘Gaceta de Lisboa’. In: COLÓQUIO DE HOMENAGEM A AMADEU TORRES. *Actas... Gramática e Humanismo*. Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa. 2005. Disponível em: <<http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/541653.DOC>>. Acesso em: mar. 2010.

MORTUREUX, M. F. *La lexicologie entre langue et discours*. Paris: Sedes, 1997; Paris: Armand Colin, 2001.

MURAKAWA, C. de A. A. *Corpus do DHPB: Dicionário Histórico do Português do Brasil - séc. XVI, XVII e XVIII (2005-2012)*. Disponível em: <<http://www.fclar.unesp.br/poslinpor/Dicionario%20historico.php>>. Acesso em: mar. 2010.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mise au point et perspective à propos de l’analyse du discours. *Langages*, Paris: Larousse, n. 37, p. 7-80, 1975.

PERALVA, C. A vida das palavras. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 25 jul. 2010. Caderno Link. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/a-vida-das-palavras/>>. Acesso em: jul. 2010.

REMI-GUIRAUD, S. Le micro-champ lexical français peuple, nation, état, pays, patrie. In: RÉMI-GIRAUD, S.; RÉTAT, P. (Orgs.). *Les mots de la nation*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1996, p. 19-39.

RIO-TORTO, G. O léxico: semântica e gramática das unidades lexicais. In: ATHAYDE, M. F. (Coord.). *Estudos sobre léxico e gramática*. Cadernos do Cieg, n. 23. Coimbra: Centro Internuniversitário de Estudos Germanísticos, 2006. p. 11-34.

SILVA, A. M. *Diccionario da lingua portugueza*: recompilado dos vocabularios impressos ate agora, e nesta segunda edição novamente emendado e muito acrescentado, por Antonio de Moraes Silva. Lisboa: Typographia Lacerdina, 1813.

TOURNIER, M. *Des mots en politique*. Propos d'etymologie sociale. Paris: Klincksieck, 1997. v. 2.

VENIARD, M. *La nomination d'un événement dans la presse quotidienne nationale*. Une étude sémantique et discursive: la guerre en Afghanistan et le conflit des intermittents dans Le Monde et Le Figaro. 2007. Thèse. (Doctorat 3^e cycle) - Université Sorbonne Nouvelle – Paris III (UFR de Linguistique et Phonétique Générales et Appliquées), Paris.

VILELA, M. *Estudos de lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

Clíticos e preposições: a norma e o ‘normal’ em jornais paulistas (1900 a 1915)

(Clitics and prepositions: the standard Brazilian Portuguese and its
usage in *paulistas* newspapers (1900 to 1915))

Rosane de Andrade Berlinck¹, Caroline Carnielli Biazolli²

¹Departamento de Linguística – Universidade Estadual Paulista ‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP)

²Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa – Universidade Estadual Paulista
‘Júlio de Mesquita Filho’ (UNESP)

berlinck@fclar.unesp.br, carolbiazolli@yahoo.com.br

Abstract: This paper is based on the assertions of Theory of Linguistic Variation and Change and proposes a discussion about possible actions of linguistic norms over two variable phenomena in Brazilian Portuguese: the position of clitic pronouns associated with a single verb, and the use of prepositions with verbal complements indicating a “goal/recipient”. We intend to describe each phenomenon by analysing data selected from newspapers from São Paulo and Rio Claro published between 1900 and 1915. We compare the descriptions and evaluate the role played by the standard and the common usage which is (already) perceptible in the ‘paulistas’ published pages of that period.

Keywords: clitic pronoun; preposition; linguistic norms; linguistic variation and change.

Resumo: Pautado nos pressupostos da Teoria da Variação e Mudança Linguísticas, este artigo visa refletir sobre a possível ação das normas linguísticas sobre dois fenômenos variáveis do português brasileiro: a posição dos pronomes clíticos relacionados a um único verbo e o uso de preposições com complementos verbais que indicam uma “meta/recipiente”. Buscamos, pela análise de dados de jornais de São Paulo e de Rio Claro, entre 1900 e 1915, delinear um quadro para cada um dos fenômenos e, comparando-os, avaliar o papel desempenhado pela norma e o que de ‘normal’ (já) se pode apreender nas páginas paulistas da época.

Palavras-chave: pronome clítico; preposição; normas linguísticas; variação e mudança linguísticas.

Introdução

O presente estudo tece reflexões sobre as relações entre normas, variação e mudança linguísticas a partir da análise de dois fenômenos comprovadamente variáveis na história do português brasileiro (doravante PB): a posição dos pronomes clíticos, relacionados a um único verbo, e o emprego de preposições junto de complementos verbais que portam um valor semântico geral de “meta/recipiente”, enfatizando-se os seus usos não-normativos. Adotamos o arcabouço teórico-metodológico da Teoria da Variação e Mudança Linguísticas (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968]; LABOV 1972, 1994, 2001), que defende o caráter inerentemente heterogêneo e variável das línguas. Sabemos, porém, que o percurso da mudança não é linear, que os processos seguem ritmos variados no sistema linguístico, na comunidade e no espaço geográfico. Um dos aspectos que, a nosso ver, desempenha um papel importante e ainda pouco avaliado nesses processos é o efeito das inter-relações das normas linguísticas que circulam na sociedade, relações estabelecidas por meio de seus instrumentos de construção e manutenção.

Como apontado em Faraco (2008), a noção de norma tem uma natureza plural, abarcando manifestações diferentes, que podem ser identificadas como *norma culta*,

norma padrão, norma gramatical, normas populares (ou não-prestigiadas). A expressão *norma culta*, segundo esse autor (2008, p. 73), “designa o conjunto de fenômenos lingüísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita”. Para ele, enquanto a *norma culta* é a expressão objetiva utilizada por certos grupos sociais, em determinadas situações, o termo *norma padrão* indica “uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização lingüística” (FARACO, 2008, p. 75).

Quanto à *norma gramatical*, conjunto de fenômenos lingüísticos apresentado, primeiramente, pelos gramáticos da segunda metade do século XX, conforme Faraco (2008), é o resultado da flexibilização dos juízos normativos, quebrando, pelo menos em parte, a rigidez da tradição desmedidamente conservadora. A *norma gramatical* pode ser compreendida como consequência do contato entre o que está prescrito na *norma padrão* e o que é, de fato, o uso corrente – por parte dos letrados, em situações lingüísticas monitoradas –, abarcado pela *norma culta*. Por fim, a expressão *normas populares (ou não-prestigiadas)* é empregada para representar todas as variedades lingüísticas que caracterizam os grupos sociais desprestigiados do Brasil.

De modo a avaliar tais relações, optamos por coletar os dados em textos jornalísticos, uma vez que, a nosso ver, esse tipo de produção constitui um espaço privilegiado para analisarmos processos de implementação de mudanças. Trata-se de textos públicos, que tanto atuam sobre os componentes da situação sócio-histórica à qual estão vinculados, quanto sofrem influências dessa situação. Têm, assim, um duplo papel de agente e paciente. Parece-nos que essa dualidade faz deles fontes muito ricas para se avaliar a expressão da *norma (lingüística) prescritiva* – socialmente prestigiada – e, ao mesmo tempo, detectar características inovadoras da(s) *norma(s) objetiva(s)*, que, de tão presentes no uso, começam a ser incorporadas à escrita. Ou seja, o vínculo que mantêm com a realidade social, condição de sobrevivência para o jornal, determina que os textos sejam dinâmicos, podendo, em certo grau, refletir a dinamicidade da língua.

Pautados nos pressupostos até aqui apresentados, para a composição do *corpus* de análise, lançamos mão de dados provindos de dois jornais paulistas: *O Estado de S. Paulo*, publicado em São Paulo – capital, e *O Rio Claro*, publicado na cidade de mesmo nome, na região central do estado de São Paulo, entre os anos de 1900 a 1915. O período abarcado pelo fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que datou a passagem da Monarquia para a República, constituiu-se em uma fase marcada pelo convívio, nem sempre harmônico, de duas tendências: uma europeizante e outra nacionalista. Esse convívio/confronto se materializou até mesmo em embates de natureza lingüística. Nesse cenário, estabelecemos um recorte temporal de acordo com a disponibilidade do material a ser consultado.¹

Nesse momento inicial de consolidação e expansão da imprensa no Brasil, almejamos verificar o que aparece nas páginas dos jornais: a obediência aos ditames da norma de inspiração lusitana ou indícios de uma norma brasileira, que seria simultaneamente veiculada e construída nessas mesmas páginas?

¹ Em relação aos jornais rioclaresenses, apenas o periódico *O Rio Claro* mantém uma linearidade cronológica, limitada entre os anos de 1900 e 1915. Buscando a comparabilidade com o jornal paulistano, estabelecemos o mesmo recorte para o *Estado*.

A posição dos clíticos pronominais

São muitos os trabalhos que tratam dos clíticos pronominais, inclusive quanto à posição que ocupam numa oração. Pode-se encontrar uma vasta bibliografia em que são retratados, ora tomados por sua face fonológica, ora por sua natureza morfossintática, nas gramáticas da língua portuguesa e nos mais variados estudos linguísticos. Isso porque, “sem dúvida, o tema da ordem dos clíticos é ‘fértil’ para diversas especulações científicas na busca de respostas a questões advindas da interface gramatical. Trata-se de uma *aventura* em que o *retorno* é garantido, mas certamente para novas *partidas*” (VIEIRA, 2002, p. 408).

Neste estudo, como anteriormente mencionado, consideramos que, no correr dos séculos XIX e XX, a norma escrita brasileira buscou se identificar com o padrão lusitano, fixando-se, entre outros fenômenos, quanto à “famigerada” questão da colocação pronominal, determinadas regras, sem qualquer esforço de investigação, mas na base do mais puro arbítrio. Assim, referente à posição dos clíticos pronominais, no período referido (1900 a 1915), buscamos identificar, a partir da análise dos dados provenientes dos jornais da cidade de São Paulo e da cidade de Rio Claro, no PB, uma sintaxe que espelhava os usos do Português Europeu (doravante PE), ao mesmo tempo em que, devido à natural coexistência das normas linguísticas, infringisse determinadas prescrições da *norma-padrão*.²

Desse modo, foram examinados, minuciosamente, exemplares dos jornais *O Estado de São Paulo* e *O Rio Claro*, de 1900, 1905, 1910 e 1915, a fim de que fosse verificada a posição dos pronomes clíticos, adjungidos a um único verbo, referentes à primeira, segunda e terceira pessoas do singular e do plural, não-reflexivos e reflexivos, podendo exercer diferentes funções sintáticas.

Com o intuito de que fossem apurados, nas orações extraídas dos exemplares em questão, os usos normativos e não-normativos, julgamos necessário, primeiramente, levantar os principais pontos discutidos acerca da posição dos pronomes clíticos, presentes nas gramáticas normativas. Na sequência, então, tal levantamento é explicitado.

O que diz a norma padrão

Muitas gramáticas normativas (doravante GNs) afirmam em seus prefácios serem descritivas ou haverem tentado reunir, para a produção do compêndio em questão, preocupações descritivas e normativas em relação ao estudo da língua (PEREIRA, 1956 [1907]; SAID ALI, 1964 [1927]; ROCHA LIMA, 2000 [1957]; BECHARA, 2001 [1960]; CUNHA, 1970; CUNHA, CINTRA, 2001 [1985]).³ No entanto, a partir do material consultado, podemos apontar ainda para a predominância de recomendações de como se falar e se escrever bem; em outras palavras, nas GNs, por mais que os estudiosos afirmem incorporar registros de usos reais, o que se observa é, em escala maior, a tentativa de coibir a prática linguística viva dos falantes.

No que concerne à posição dos clíticos pronominais, há um consenso entre esses autores ao adotar que “a posição normal dos pronomes átonos é depois do verbo (ênclise)”

² A saber, referente a construções com um único verbo, a generalização da próclise, implementando-a em contextos de ausência do elemento proclisador e, até mesmo, em contextos de início absoluto de oração e o uso do pronome enclítico, em orações com a presença do elemento proclisador.

³ Embora reconheçamos Said Ali como um historiador da Língua Portuguesa, as considerações feitas pelo autor, aqui expostas, encaixam-se com os comentários oriundos das gramáticas normativas elencadas nesta subseção.

(ROCHA LIMA, 2000, p. 450). Acrescentam, ainda, ser essa uma questão de fonética sintática. Segundo Said Ali (1964, p. 204), “certas causas de ordem fonética podem entretanto determinar o deslocamento das referidas formas pronominais para antes do verbo”.⁴ Justificam-se, assim, as divergências em relação a esse tema entre o PB e o PE, já que “a pronúncia brasileira diversifica da lusitana; daí resulta que a colocação pronominal em nosso falar espontâneo não coincide perfeitamente com a do falar dos portugueses” (SAID ALI, 1964, p. 205).

Dentre as regras referentes ao clítico pronominal adjungido a um único verbo, em determinada forma finita, sempre reiteradas nessas GNs, estão as descritas no quadro a seguir.

Quadro 1. Regras prescritas nas GNs, dos séculos XIX a XXI, referentes à colocação pronominal com formas verbais finitas

COLOCAÇÃO DOS PRONOMES ÁTONOS - Século XIX / Século XXI	
<p>A- A posição normal é o pronome átono estar depois do verbo. Tal fato se dá:</p> <p>a) quando o verbo abrir o período: - <i>Cosi-me</i> muito à parede, e <i>vi-o</i> passar com as suas calças brancas e engomadas... (Machado de Assis). (CUNHA, 1970, p. 221);</p> <p>b) quando o sujeito vier imediatamente antes do verbo, em orações afirmativas ou interrogativas: - O combate <i>demorou-se</i>. (ROCHA LIMA, 2000, p. 450);</p> <p>c) nas orações coordenadas sindéticas: - <i>Estudam</i> ou <i>divertem-se</i>? (ROCHA LIMA, 2000, p. 450).</p> <p>B- É obrigatória a próclise:</p> <p>a) nas orações que contêm uma palavra negativa quando entre ela e o verbo não há pausa: - Não <i>me</i> parece; acho os versos perfeitos. [MA. 1, 69]. (BECHARA, 2001, p. 589);</p>	<p>b) em orações iniciadas com pronomes e advérbios interrogativos: - Quantos <i>lhe</i> dá? [MA. 1, 97]. (BECHARA, 2001, p. 589); - Quando <i>o</i> verei novamente? (CUNHA, 1970, p. 221);</p> <p>c) em orações iniciadas por palavras exclamativas, bem como nas orações que exprimem desejo: - Que o vento <i>te</i> leve os meus recados de saudade! (F. Namora, RT, 89). (CUNHA, CINTRA, 2001, p. 310); - Deus <i>o</i> proteja, amigo! (CUNHA, 1970, p. 222);</p> <p>d) nas orações subordinadas: - É clara e arrepiada a casa [para onde <i>nos</i> mudamos]. (ROCHA LIMA, 2000, p. 452);</p> <p>e) com advérbios e pronomes indefinidos, sem pausa: - Sempre <i>me</i> recebiam bem. (BECHARA, 2001, p. 589); - Todos os barcos <i>se</i> perdem, entre o passado e o futuro. (Cecília Meireles) (CUNHA, 1970, p. 223).</p>

Embora as GNs tentem salientar determinadas diferenças, na fonética, na morfologia e na sintaxe, entre o PB e o PE, estas são feitas de modo comedido, identificando-se, ainda, uma tendência irrestrita às normas portuguesas; negando-se, assim, muitas vezes, a realidade linguística brasileira. Mesmo que as GNs indiquem a alternativa, vitoriosa, no falar do Brasil, de se iniciar o período com o clítico e a preferência pela próclise nas orações absolutas, principais e coordenadas não iniciadas por palavra que exija ou aconselhe tal colocação, pouco demonstram no sentido de valorizar essas particularidades, reforçando, sempre, a ideia de que os bons escritores adotam as prescrições conservadoras.

⁴ “[...] me, te, se, lhe, o, a, nos, vos, lhes, os, as [...]” (SAID ALI, 1964, p. 204).

Resultados⁵

Os resultados obtidos, quantificados pelo programa estatístico GOLDFARB-X, a partir de análises unidimensionais, totalizaram uma soma de 422 ocorrências de clíticos pronominais. A tabela, a seguir, evidencia a distribuição dos dados de acordo com a localidade dos jornais em que aparecem.

Tabela 1. Distribuição geral das ocorrências de clíticos pronominais nos jornais das cidades de São Paulo e de Rio Claro, de 1900 a 1915

	Jornais/São Paulo	Jornais/Rio Claro	Total
Lexias Verbais Simples	220	202	422

Em Biazolli (2010), dentre outras variáveis independentes linguísticas selecionadas, pelo programa, como significativas para a motivação da posição dos pronomes clíticos nas orações que continham um único verbo, destacaram-se *a presença ou ausência de elemento proclisador na oração* e *o verbo hospedeiro do pronome clítico em início, ou não-início, absoluto na oração*. Além desse fato, optamos por fazer menção a esses dois contextos, uma vez que, de acordo com as prescrições que os envolvem nas GNs, torna-se evidente a oposição entre os seus usos normativos e não-normativos. A seguir, cada uma dessas variáveis é detalhada.

Presença, ou ausência, de elemento proclisador na oração

O comportamento dos clíticos variou, consideravelmente, segundo a existência, na oração, de um elemento proclisador. Quando não presente, o uso do pronome enclítico, na maior parte das vezes, foi a opção escolhida, revelando maior tendência à obediência da norma-padrão.

As tabelas a seguir, 2 e 3, apresentam os resultados, bastante semelhantes, averiguados nos jornais paulistas analisados.

Tabela 2. Número de ocorrências dos pronomes clíticos em lexias verbais simples, de acordo com a presença, ou ausência, de elemento proclisador na oração, nos jornais da cidade de São Paulo, de 1900 a 1915

	Próclise		Ênclise		Total
Presença	83		21		104
Ausência	7		109		116
Total	90	40,9%	130	59,1%	220

⁵ Os resultados, aqui apresentados, compõem, junto a outros, parte do estudo de Biazolli (2010), em que a autora, sob as proposições da Linguística Histórica e da Sociolinguística Variacionista, averigua a posição dos clíticos pronominais, adjungidos a um único verbo ou a mais de um verbo, em orações presentes em textos jornalísticos produzidos nas cidades de São Paulo e de Rio Claro, no período que abrange o final do século XIX e o início do século XX, em particular, entre os anos de 1880 a 1920.

Tabela 3. Número de ocorrências dos pronomes clíticos em lexias verbais simples, de acordo com a presença, ou ausência, de elemento proclisador na oração, nos jornais da cidade de Rio Claro, de 1900 a 1915

	Próclise		Ênclise		Total
Presença	88		39		127
Ausência	6		69		75
Total	94	46,5%	108	53,5%	202

No entanto, devemos ressaltar, nos dados dos jornais de ambas as localidades, o fato de haver casos em que se verificou o uso do pronome enclítico, mesmo com a presença do elemento proclisador na oração – cf. exemplos de 1 a 4, em que o elemento atrator do pronome clítico aparece sublinhado.

- (01) Em injeção a Lugolina cura qualquer gonorrhéa em pouco tempo desde que sigam-se á risca os conselhos [...]. (*O Estado de São Paulo*, 1900)
- (02) E' grande pechincha pois vende-se por pouco mais de um conto de réis tudo [...]. (*O Estado de São Paulo*, 1910)
- (03) Sou filho desta terra onde sou bastante conhecido e até hoje, graças a Deus, ninguem rio-se a minha custa, por espectáculo que eu dêsse em estado interessante pelas ruas. (*O Rio Claro*, 1900)
- (04) [...] e desinteressadamente salvou-me da morte. (*O Rio Claro* 1900)

Cabe ressaltarmos que, na história do português, sempre houve a obrigatoriedade, prescrita nos compêndios gramaticais, do uso da próclise nos contextos com uma série de elementos – partículas negativas, pronomes indefinidos, interrogativos e relativos, conjunções subordinativas e coordenativas, advérbios, preposições e orações optativas –, que ficaram assim nomeados *operadores de próclise*. Segundo Cavalcante, Duarte e Pagotto (no prelo), casos com ênclise, mesmo na presença de operador de próclise na oração, merecem uma reflexão mais cuidadosa. Para eles, “uma primeira impressão é a de que seriam fruto de hipercorreção, ou seja, uma tentativa de chegar à gramática alvo, cujo funcionamento estilístico, no período, apontaria para a ênclise” (CAVALCANTE, DUARTE, PAGOTTO, no prelo).

Os autores ainda acrescentam:

No caso de falantes produtores de textos escritos sem maiores pretensões literárias, é de imaginar que a disseminação da ênclise nos contextos de operador de próclise entre textos impressos em geral (aliada, obviamente à ausência da sensibilidade sintática à atuação dos fatores sintáticos de próclise, ausentes na gramática internalizada) funcionasse como um modelo abonador, em confronto com os limites impostos pelas regras sintáticas do português europeu moderno. (CAVALCANTE, DUARTE, PAGOTTO, no prelo)

Embora a ênclise fosse tida, e por uma notável maioria ainda hoje é conservada, como a posição normal dos pronomes átonos, inclusive quando o sujeito vier imediatamente antes do verbo, em orações afirmativas, nos jornais analisados também foi evidenciado o uso proclítico em contextos em que não havia a presença do elemento proclisador (cf. exemplos 5 a 8).

- (05) A alternativa, no entanto, se dissipa logo no contexto irrefragavel do livro [...]. (*O Estado de São Paulo*, 1910)

- (06) O sabonete Rifger, conhecido ha mais de 10 annos, **se impõe** como o melhor para o banho [...]. (*O Estado de São Paulo*, 1915)
- (07) O honrado negociante desta praça, sr. Francisco Pereira dos Santos, **nos obsequiou** com duas garrafas do excellente vinho verde [...]. (*O Rio Claro*, 1900)
- (08) Como quer que seja, a recorrente **se baseia** em um contracto. (*O Rio Claro*, 1905)

Desse modo, podemos apontar inovações referentes à norma padrão vigente naquela época e que vigora até os dias atuais.

Verbo hospedeiro do pronome clítico em início, ou não-início, absoluto na oração

Nos resultados provenientes dos jornais de São Paulo, em contextos de início-absoluto, a posição enclítica do pronome átono foi categórica, assim como está prescrito nos estudos normativos; por outro lado, nos dados referentes aos jornais rioclarenses, nesse mesmo contexto, notamos a realização *quase* categórica do pronome enclítico. Em não-início absoluto, verificamos a possível alternância entre próclise e ênclise – como mostram os números nas tabelas abaixo.

Tabela 4. Número de ocorrências dos pronomes clíticos em lexias verbais simples, de acordo com o verbo hospedeiro do pronome clítico em início, ou não-início, absoluto na oração, nos jornais da cidade de São Paulo, de 1900 a 1915

	Próclise		Ênclise		Total
Não-Início	90		38		128
Início	0		92		92
Total	90	40,9%	130	59,1%	220

Tabela 5. Número de ocorrências dos pronomes clíticos em lexias verbais simples, de acordo com o verbo hospedeiro do pronome clítico em início, ou não-início, absoluto na oração, nos jornais da cidade de Rio Claro, de 1900 a 1915

	Próclise		Ênclise		Total
Não-Início	92		62		154
Início	2		46		48
Total	94	46,5%	108	53,5%	202

Desse modo, devemos destacar, embora em número bastante restrito, representando o percentual de 4,2%, o aparecimento dos pronomes proclíticos em início absoluto em duas orações presentes nos jornais de Rio Claro, como exemplificado abaixo.

- (09) Finalmente no parecer da Comissão do Senado se affirmou que a recorrente [...] ficaria impossibilitada de amortizar o capital e juros do emprestimo que Miguel Rinaldi fez a Camara [...]. Entretanto, **se verifica** pelo doc. n. 5 que a amortização do dito emprestimo está suspensa por cinco annos. (*O Rio Claro*, 1905)
- (10) [...] é preciso que os senhores vereadores attendam as condições preliminares afim de que uma vez approved o contracto, **se comprehenda** a approvação d'essas mesmas condições. (*O Rio Claro*, 1910)

Tal comportamento, transgredindo os preceitos impostos pelas instituições normativas, apontou um caráter relevante, e inovador, da realidade linguística do PB: o uso da próclise em primeira posição na oração, produto de uma norma linguística brasileira.

A preposição introdutora de complementos verbais

A escolha da variação de preposições como um dos fenômenos a ser avaliado neste estudo se justifica pela constatação de que esse aspecto talvez possa constituir uma particularidade do PB, frente ao PE. Essa percepção, que ainda espera por uma sistemática comparação entre as duas grandes variedades do português que a confirme ou não, resulta de vários estudos recentes sobre o PB (sincrônicos e diacrônicos), que descrevem tendências ao apagamento e à substituição de preposições ou à especialização de sentidos expressos por tais elementos (BERLINCK, 1996, 1997, 2000, 2001, 2007, 2009; MOLLICA, 1996; CASTILHO, 2004; GUEDES, BERLINCK, 2003; GOMES, 2003; TORRES-MORAIS, BERLINCK, 2006).

Entre os contextos de variação identificados, as construções de complementação verbal que incluem complementos preposicionados com um valor semântico geral de “meta/recipiente” revelam uma forte tendência à substituição da preposição **a** pelas preposições ditas ‘fortes’ **para**, **em** e **até**. Esse processo, já surpreendido, ainda que marginalmente, em textos quinhentistas (BERLINCK, 2007), aparece de forma mais acentuada em textos oitocentistas (BERLINCK, 2000).

Estudos sobre o emprego de preposições na língua falada atual (MOLLICA, 1996; BERLINCK, 1997; GOMES, 2003) revelaram que o uso da preposição **a**, em geral, soa pouco natural no PB falado coloquial, tendendo a ficar restrito a registros formais ou à língua escrita (ressalvadas as diferenças entre variedades regionais do português, no Brasil). Esses constituem um dos “nichos de resistência” da preposição conservadora. Nesse caso, a “resistência” está associada às instâncias defensoras e mantenedoras da norma gramatical: escola, instituições que cultivam um uso linguístico conservador, gramáticas, gramáticos e “gramatiquinhos”. Paralelamente, tanto na modalidade coloquial, como em um padrão real, a preferência recai sobre as preposições fortes.

Esse quadro sugere uma mudança em fase final de implementação no fim do século XX. Mas o conjunto de estudos ainda não permite traçar todo o percurso do processo – a primeira metade do século XX é ainda um período pouco caracterizado. Esses estudos também não levam em conta o possível papel da pressão normativa sobre esse processo (aspecto sem dúvida muito importante se considerarmos que a fonte de dados é essencialmente escrita e, portanto, muito mais sujeita do que a fala às imposições da norma).

É esse embate norma-uso que estamos focalizando em nosso estudo. No que se refere às preposições, o campo de batalha inclui construções como as ilustradas em (11 – 14), que apresentam predicadores de *direção* (11), *movimento com transferência* (12), *transferência material* (13) e *transferência verbal/perceptual* (14) (BERLINCK, 1996):

- (11) Eu vou **ao banco/ para o banco/ no banco**.
- (12) Não traga seu cachorro **para a praia/ à praia/ na praia**.
- (13) Joana mandou livros e roupas **para seus pais/ a seus pais**.
- (14) Maria contou uma piada ótima **para o João/ ao João**.

De modo a poder avaliar em que medida usos não-normativos, não previstos ou recomendados pela norma-padrão, já emergem nos textos jornalísticos do período estudado, sintetizamos a seguir a visão das GNs sobre o uso de preposições.

O que diz a norma padrão

Nos contextos de complementação focalizados aqui, a tradição normativa estabelece o emprego da preposição **a** como predominante, recomendado, e, na maior parte das vezes, prescrito como o único adequado. É o que temos sintetizado no quadro 2.

Quadro 2. Regras prescritas nas GNs, dos séculos XIX a XXI, referentes ao emprego de preposições em contextos de complementação verbal

EMPREGO DE PREPOSIÇÕES - Século XIX / Século XXI	
<p>1 – As preposições A, PARA e ATÉ denotam “a relação de um termo ou lugar para onde tende ou se dirige um movimento ou acção” (RIBEIRO, 1955 [1890]) ou o sentido geral de “movimento de aproximação ao ponto de chegada” (BECHARA, 2001).</p> <p>2 – Cada uma delas indica uma nuance diferente de sentido (RIBEIRO, 1955; PEREIRA, 1956; MARTINS, 1997; BECHARA, 2001):</p> <p>Vou ao Rio de Janeiro [e volto dentro de poucos dias]. (→ termo próximo, deslocamento rápido, provisório, chegada ao limite)</p> <p>Vou para meu país [acabar o resto da minha velhice]. (→ termo remoto, permanência, deslocamento demorado ou definitivo, mera direção)</p> <p>Desceu até o lugar mais profundo da gruta. (→ termo ou ponto de chegada, limite).</p>	<p>3 – A preposição EM denota estado, repouso ou quietação (RIBEIRO, 1955). “Indica lugar <i>onde</i>. É incorreto fazê-la indicar lugar <i>para onde</i>” (PEREIRA, 1956). Assim, com verbos de movimento deve-se usar a e não em: Fui ao teatro (e não no); Cheguei à cidade (e não na) (MARTINS, 1997).</p> <p>4 – Os chamados complementos indiretos de verbos do tipo de <i>dar</i>, <i>enviar</i>, <i>informar</i>, <i>escrever</i>, <i>consagrar</i>, <i>causar</i> (denominados ‘verbos transitivo-relativos’ por Pereira (1956)) exigem a preposição a: Ele deu uma esmola a um pobre. (MARTINS, 1997; BECHARA, 2001)</p>

Embora nas seções dedicadas aos valores das preposições, os manuais revelem uma gama ampla de sentidos que são veiculados por esses elementos, sentidos muitas vezes comuns entre algumas delas (como a ideia de *termo do movimento*, que é atribuída às preposições **a**, **para**, **até**), ao tratar de complementação verbal vemos uma tendência a enfatizar uma especificidade semântica que motiva o uso de uma ou outra (regras 1 e 2) ou a prescrição do uso da preposição **a** (regras 3 e 4).

Alguns poucos autores mencionam a possibilidade do uso de **para** encabeçando o objeto indireto (PEREIRA, 1956; ROCHA LIMA, 2000; BECHARA, 2001), ela é apresentada como um uso secundário, menos frequente ou indicado, o que fica patente por meio de expressões do tipo “às vezes, *para*” ou “só raramente acontece” e pelos exemplos selecionados para ilustrar a regra, sempre incluindo a preposição **a**.

Resultados

A análise dos dados encontrados nos jornais *O Estado de São Paulo* e *O Rio Claro* revela uma tendência geral a seguir as indicações normativas. Não foram observados casos de complementação com a preposição **em**, mais um indício da obediência à norma-padrão. Os resultados que discutiremos, então, se restringem a dados de alternância entre as preposições **a** e **para**, em contextos variáveis. Os índices gerais são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6. Variação de preposições em contexto de complementação verbal nos jornais das cidades de São Paulo e de Rio Claro, de 1900 a 1915

	Jornais/São Paulo	Jornais/Rio Claro
Preposição A	74%	85%
Preposição PARA	26%	15%
Total	164	59

Se considerarmos que a norma-padrão é bastante rígida na indicação da preposição **a** como a mais adequada, os percentuais de uso de **para** se mostram bastante significativos. Um refinamento que leva em conta o *tipo semântico do predicador* e do *complemento* nos permite identificar os contextos específicos em que está sendo usada a preposição **para**. Como vemos por meio da distribuição dos dados apresentada na Tabela 7, todos os tipos de predicadores ocorrem com a preposição inovadora, exceção feita aos predicadores de *transferência verbal/perceptual*.

Tabela 7. Frequência da preposição A em complementos verbais segundo o tipo de predicador⁶

	O Estado de S.Paulo		O Rio Claro	
	%	N	%	N
Direção	62%	(26/42)	-	-
Movimento com transferência	29%	(6/21)	-	-
Transferência material	79,5%	(35/44)	79%	(23/29)
Transferência verbal/perceptual	100%	(44/44)	94,5%	(17/18)

Ao avaliarmos a *natureza semântica do complemento* emerge, como traço fortemente associado ao uso de **para**, a referência a ‘lugar’, em oposição a ‘animado/humano’ e ‘instituição’ (Tabela 8).

Tabela 8. Frequência da preposição A em complementos verbais segundo a natureza do complemento (OI)

	O Estado de S.Paulo		O Rio Claro	
	%	N	%	N
Lugar	37%	(22/59)	-	-
Animado [Humano]	94,5%	(67/71)	95%	(39/41)
Instituição	100%	(16/16)	-	-

Uma correlação entre as duas variáveis – *tipo de predicador* e *natureza semântica do complemento* – acentua e confirma os contextos identificados como aqueles em que não se observa uma obediência estrita da norma-padrão: nos dados d’*O Estado de São Paulo*, quando o referente do complemento denota um ‘lugar’, temos a preposição **para** em 47% dos casos com predicador de *direção*, em 79% dos casos com predicador de *movimento com transferência* e em 100% dos casos com predicador de *transferência material*. Já os complementos que se referem a uma entidade ‘animada/humana’ ocorrem quase que exclusivamente com a preposição **a**; apenas entre os casos com predicador de *transferência material* temos um índice de 9% de **para** (correspondendo a 3 ocorrências).

⁶ Nos exemplares d’*O Rio Claro* não encontramos um número significativo de dados com predicadores de *direção*, *movimento com transferência* e *movimento abstrato*.

Vamos observar mais de perto os contextos que fogem à expectativa ditada pela norma.

Um dos preceitos normativos se refere a uma certa especialização das preposições **a**, **para** e **até** quando empregadas para se referir ao “termo ou lugar para onde tende ou se dirige um movimento ou ação”. Essas construções envolvem, grande parte das vezes, um complemento indicativo de ‘lugar’ e é justamente nesses casos que se destaca a associação entre o uso de **para** e um sentido de ‘permanência’ ou de ‘termo remoto’, em oposição a ‘não-permanência’ e ‘termo próximo’, que seriam marcados por **a**. Se considerarmos os exemplos (15-16), de fato, somos levados a associar a **para** os valores descritos nas GNs.

- (15) Miguel Baptista Carneiro de Macedo, retirando-se temporariamente **para a Europa** deixa como seu bastante procurador o Sr. João Baptista Carneiro de Macedo. (*O Estado de S. Paulo*, 02/01/1900 – gênero Avisos).
- (16) Parteiras
Madame Anna Contaldi, parteira da primeira classe, formada pelas Faculdades de Napoles, e plenamente pela do Rio de Janeiro. Recebe parturientes em pensão, chamados a qualquer hora do dia e da noite e vae também **para o interior**. (*O Estado de S. Paulo*, 02/01/1900 – gênero Anúncios)

Por outro lado, observamos que essa interpretação de ‘permanência’ e de ‘distanciamento’ não é exclusiva de construções com **para**, o que, no mínimo, fragiliza a proposta das GNs e sugere que a leitura não dependa exclusivamente da preposição. É o que se vê em (17-20):

- (17) Araraquara
Regressaram **a essa cidade**, de volta da sua viagem a S. Paulo, os srs. drs. Flavio de Queiroz, juiz de direito desta comarca e Theodoro Dias de Carvalho Junior, presidente do Club da Lavoura deste município. (*O Estado de S. Paulo*, 02/01/1900 – gênero Notas)
- (18) O quinto delegado remetterá hoje **ao juízo criminal** o inquerito policial instaurado contra os indivíduos Antonio de tal e David de tal, que agrediram a faca e feriram levemente Abraão Narsi. (*O Estado de S. Paulo*, 03/01/1910 – gênero Notícias)
- (19) Professor
Laudelino de Oliveira, voltando **ao magisterio** e fixando residência nesta cidade, offerece os seus serviços aos srs. paes de família e outras pessoas que dele necessitarem. (*O Rio Claro*, 06/01/1910 – gênero Anúncio)
- (20) 10.000 moças e moços podem facilmente obter valiosos prêmios fazendo propaganda d’*O Echo*, revista de feição yankee e de leitura mais variada, que se publica no Brasil. Peçam hoje catalogo illustrado dos objectos que offerecemos aos nossos correspondentes e mata-borrão reclame, enviando este annuncio pregado a um bilhete postal com os seus endereços **á redacção d’O Echo**, caixa posta 398 – S. Paulo. (*O Rio Claro*, 20/01/1910 – gênero Anúncio).

Vimos também que em construções com um objeto indireto, que englobam os verbos *transitivo-relativos* ou o que estamos denominando *movimento com transferência*, *transferência material* e *transferência verbal/perceptual*, as GNs indicam o uso da preposição **a**. Embora não mencionem explicitamente, os exemplos usados para ilustrar a regra trazem um complemento que denota um ser animado, principalmente humano. Nossa análise (cf. Tabela 8) confirma a correlação entre a preposição **a** e complementos dessa natureza em construções que indicam uma ‘atribuição’. No entanto, também revela que tal correlação não é absoluta e que há variação mesmo nesse contexto de maior incidência da preposição conservadora, como vemos no seguinte exemplo colhido n’*O Estado*:

- (21) Os passaportes serão fornecidos: Na rua de Santa Thereza n. [...] **às pessoas que tenham de embarcar na Sorocabana**; na Secretaria da Agricultura, **para as que embarcarem na estação da Estrada Central** e na rua do Ca[...], edificio da escola modelo, **para as que embarcarem na Ingleza**. (*O Estado de S.Paulo*, 1900)

O emprego de **para** com complementos ‘humanos’ aparece em outros momentos, tanto n’*O Estado* como n’*O Rio Claro*, revelando nesses usos não-normativos a expansão de novos padrões que começam a ‘invadir’ os espaços da mídia, da voz autorizada pela norma:

- (22) Enviamos **para á distincta preceptora** os nossos parabens pelo adiantamento de suas alumnas [...]. (*O Estado de São Paulo*, 1910)
- (23) É bom lêr
O correspondente do “O Imperio”, nesta cidade, mandou **para aquelle collega** a seguinte correspondência: ‘Vae caminhando para a solução desejada a questão dos exgottos. (*O Rio Claro*, 1901)
- (24) Em companhia de amigos, tambem negociantes, dirigiu-se o abaixo assignado para conhecer os individuos que foram presos como gatunos. **Para todos** foi permitida a entrada e sómente a mim o sr. alferes mandou impedir a entrada. (...) Rio Claro, 26 de Maio de 1901. Francisco Grosso. (*O Rio Claro*, 1901)

Palavras finais: norma vs normal

Ainda que o decorrer do século XIX, principalmente as suas últimas décadas, e o início do século XX tenham sido marcados pela busca por uma identificação com o modelo europeu, adotando-se, também, a norma padrão do português de além-mar, para os mais diversos usos linguísticos, os dados nos revelaram uma das características essenciais de qualquer língua – a de que é infinitamente variada, não existindo uma norma única, mas sim uma pluralidade de normas, distintas segundo níveis sociolinguísticos e circunstâncias comunicativas.

Evidenciou-se que a língua que servia, e ainda serve, para a interação social dos brasileiros poderia ser um português bastante diferenciado do PE, falado em Portugal, e da norma padrão, principalmente pela ocorrência – ainda que em número bastante restrito –, no que concerne à colocação pronominal, do pronome átono em ênclise, mesmo com a presença do elemento proclisador na oração, e em início absoluto e, no caso das preposições, da preposição **para** com complementos verbais indicativos de meta/recipientes.

Os usos não-normativos que surpreendemos nas páginas dos jornais paulistas aparecem como sinais de um avançado processo de implementação de novos padrões de uso. Trata-se da ‘ponta de um iceberg’. O que se lê nos jornais deve estar já de há muito consolidado na fala, em contextos variados. Ainda que tenhamos encontrado poucas ocorrências desses usos brasileiros, seu valor para a caracterização da história da variedade brasileira é inestimável.

Como sabemos, a partir de estudos de descrição do PB, que esse se caracteriza pelo predomínio quase absoluto da próclise e por um uso bastante restrito da preposição **a**, os resultados da presente análise sinalizam um princípio de reconhecimento dessas variantes. Ao se tornarem públicos, por efeito de um ato consciente ou não do produtor do texto, torna-se pública (de todos) a informação de que é possível, está autorizado esse uso. Acreditamos que não se pode menosprezar o efeito que essa ‘autorização’ pode ter sobre o processo de renovação da norma. Se ainda observamos a resistência normativa

em muitos pontos (um deles justamente, eleito como bastião da norma, é a recusa ao uso da próclise em início absoluto de oração), queremos crer que essa resistência fica cada vez mais ‘ilhada’ nas GNs (e não em todas).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. [1960]. 669 p.

BERLINCK, R. de A. The Portuguese Dative. In: VAN BELLE, W.; VAN LANGENDONCK, W. (Eds.) *Case and Grammatical Relations Across Languages*. The Dative. v. I: Descriptive Studies. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996. p. 119-151.

_____. Sobre a realização do objeto indireto no português do Brasil. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL - CELSUL, 2, 1997, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 1997.

_____. O objeto indireto no português brasileiro do século XIX. In: CONGRESSO NACIONAL DA ABRALIN, 2, 1999, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2000. p. 210-220.

_____. Dativo ou Locativo? Sobre sentidos e formas do ‘dativo’ no português. *Revista Letras*, Curitiba, n. 56, p. 159-175, jul-dez. 2001.

_____. Crônicas & relatos de viagem: fontes para o estudo da história da língua. In: MURAKAWA, C. de A.A.; GONÇALVES, M.F. (Orgs.) *Novas contribuições para o estudo da história e da historiografia da língua portuguesa* (Série Trilhas Linguísticas, 11). Araraquara: Laboratório Editorial FCL/UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2007. p. 11-27.

_____. Preposições em dois tempos: embates entre norma e uso no início dos séculos XX e XXI. In: ROSAE – CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA HISTÓRICA, 1, 2009, Salvador. *Caderno de Resumos*. Salvador: UFBA,UEFS,UEB, 2009. p. 162.

BIAZOLLI, C. C. *Clíticos pronominais no português de São Paulo: 1880 a 1920 – uma análise sócio-histórico-lingüística*. 2010. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

CASTILHO, A. T. Diacronia das preposições do eixo transversal no português brasileiro. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. de (Orgs.). *Sentido e Significação*. Em torno da obra de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2004. p. 11-47.

CAVALCANTE, S. R. de O.; DUARTE, M. E. L.; PAGOTTO, E. G. *Clíticos no século 19: uma questão de posição social?* (no prelo).

CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares S/A, 1970. 509 p.

_____; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. [1985]. 724 p.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira – desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 207 p.

GOMES, C.A. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, M. da C.; DUARTE, M. E. L. (Orgs.). *Mudança lingüística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003. p. 81-96.

GUEDES, M.; BERLINCK, R. de A. Variação em complementos preposicionados no português paulista do século XIX. *Estudos Lingüísticos*, São Paulo, v. 32, 2003. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/acomic.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. 344 p.

_____. *Principles of Linguistic Change*. v. 1: Internal factors. Cambridge: Blackwell, 1994. 641 p.

_____. *Principles of Linguistic Change*. v. 2: Social factors. Cambridge: Blackwell, 2001. 572 p.

MARTINS, E. *Manual de Redação e Estilo de O Estado de S. Paulo*. 3. ed., revista e ampliada. São Paulo: O Estado de S.Paulo, 1997. 400 p.

MOLLICA, M. C. de M. A regência variável do verbo *ir* de movimento. In: OLIVEIRA e SILVA, G.; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). *Padrões Sociolingüísticos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p.147-167.

PEREIRA, C. E. *Gramática expositiva*. Curso superior. 97. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956. [1907]. 429 p.

RIBEIRO, E.C. *Serões Grammaticaes ou Nova Grammatica Portugueza*. 6. ed. Salvador: Livraria Progresso Editora, 1955. [1890]. 814 p.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. [1957]. 553 p.

SAID ALI, M. *Gramática secundária e gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1964. [1927]. 628 p.

TORRES-MORAIS, M. A. C. R.; BERLINCK, R. de A. A caracterização do objeto indireto no português: aspectos sincrônicos e diacrônicos. In: LOBO, T. et al. (Orgs.). *Para a história do português brasileiro*. Vol. VI: Novos dados, novas análises. Tomo I. Salvador: EDUFBA, 2006. p. 73-105.

VIEIRA, S. R. *Colocação pronominal nas variedades européia, brasileira e moçambicana: para a definição da natureza do clítico em português*. 2002. 441 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. São Paulo: Parábola, 2006. [1968]. 151 p.

Adverbiais de base exofórica no português brasileiro – séculos XVII-XIX

(Adverbiaux de base déictique dans le portugais brésilien)

Sônia Bastos Borba Costa¹

¹Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA)

soniaborba.let@uol.com.br

Resumé: Cet travail presente une réflexion, sur l'origine et le trajet sémantique d'adverbiaux simples et de locutions adverbiales de contenu sémantique spatial et temporel à partir de données collectées dans des textes du XIV^e au XIX^e siècles, y compris les données du portugais brésilien (XVII – XIX siècles). Ces adverbiaux, qui ont eu d'abord une valeur déictique de première et de seconde personne pronominales, vont vers l'abstratization, tel que préconisé par la Théorie de la Grammaticalisation.

Mots-clés: diachronie du portugais; adverbiaux spatiaux et temporels; exophore et cataphore; portugais brésilien.

Resumo: Este trabalho traz uma reflexão sobre a origem e a trajetória de advérbios simples e locucionais de conteúdo espacial e temporal, a partir de dados recolhidos de textos dos séculos XIV a XIX, incluindo dados do português brasileiro (séculos XVII a XIX). Tais advérbios, originalmente exofóricos de primeira e de segunda pessoas, estão na direção de maior abstratização, como preconizado pela Teoria da Gramaticalização.

Palavras-chave: diacronia do português; advérbios espaciais e temporais; exófora e catáfora; português brasileiro.

Introdução

Com vistas a contribuir para a compreensão do lugar ocupado por advérbios simples e locucionais na história das palavras gramaticais do português, apresento dados e reflexões acerca da trajetória semântica e referencial dos advérbios portugueses de sentido dêítico (exofórico) de primeira e segunda pessoas (P1 e P2), do latim ao século XVI, no português europeu, e nos séculos XVII, XVIII e XIX, no português brasileiro. A pesquisa em curso iniciou-se quando da realização de Tese de Doutorado (COSTA, 2003) sobre os advérbios e locuções adverbiais de conteúdo semântico espacial e temporal recolhidos de *corpus* constituído por 1 texto do século XIV (*A lenda do Rei Rodrigo*), 1 do século XV (*Crônica de D. Pedro*, de Fernão Lopes) e 9 do século XVI, de tipos discursivos diferenciados (cartas, relatos históricos, textos de gramáticas e de material de intenção pedagógica).¹ Além dos dados constantes dos citados textos, foi consultada a obra de

¹ Os textos analisados foram: Carta de Pero Vaz Caminha, texto integral – CPVC, de 1500; Cartas de D. João III, de números 1 a 22 (1521-1531) - CDJIII; Cartas da corte de D. João III, de números. 3, 8, 9, 22, 43, 47, 50 a 79, 84, 85, 86, 106, 163, 165, 167, 169, 171 e 173 (1530-1562) – CCDJ; Gramática da linguagem portuguesa, texto integral - GFO, de Fernão de Oliveira, de 1536; Gramática da língua portuguesa, texto integral – GJB, de João de Barros, de 1540; Diálogo em louvor de nossa linguagem, texto integral - DLNL, de João de Barros, de 1540; - Diálogo da viciosa vergonha, texto integral - DVV, de João de Barros, de 1540; Primeira Década da Ásia, quota de 1343 linhas - DA-I, de João de Barros, de meados do século XVI; Segunda Década da Ásia, quota de 1554 linhas - DA-II, de João de Barros, de meados do século XVI.

Mattos e Silva (1989), para dados do português arcaico. Os itens adverbiais recolhidos totalizaram 161 formas, submetidas a análise que considerou os traços semânticos: a) referência a espaço estrito; b) referência a espaço estendido; c) estatuto fórico; d) expressão de estaticidade ou dinamicidade. Desde aquele momento tenho rastreado e analisado formas de advérbios e de locuções adverbiais, considerada sobretudo a sua trajetória semântica, em textos do século XVII (Cartas do Maranhão, de Antonio Vieira), do século XVIII (cartas de juízes baianos) e do século XIX (cartas familiares e cartas de leitores de jornais baianos e mineiros). Neste trabalho, concentro-me nos adverbiais de uso básico exofórico de primeira e segunda pessoas (*cá, aqui, i, aí* e suas respectivas locuções). O trabalho se baseia na Teoria da Gramaticalização de base teórica funcionalista e evoca o *cline* semântico proposto por Heine et al. (1991), que preconiza um deslocamento de sentido e de função dos elementos linguísticos na direção que parte do mais concreto para o mais abstrato. No que diz respeito aos dados analisados para este trabalho, pode-se ter a trajetória semântica, a partir do latim, caracterizada, em termos gerais, como: **espaço estrito > espaço estendido > tempo > outras noções** e, no que tange à referência como: **elemento exofórico > elemento anafórico > juntivo**.

O subsistema demonstrativo exofórico e anafórico

No latim clássico, o subsistema dos advérbios espaciais exofóricos era paradigmaticamente cognato dos pronomes demonstrativos *hic, iste, ille* e suas flexões, correspondentes às três pessoas do discurso, do que decorre um paradigma tricotômico. Havia ainda duas séries de uso anafórico (*is* e *idem*, com suas flexões).

Reproduzimos, em parte, para melhor visualização, os dados oferecidos por Faria (1958, p. 249):

Tabela 1: adverbiais exofóricos (latim clássico)

DEMONSTRATIVOS	EXOFÓRICOS ESPACIAIS			
	onde	de onde	para onde	por onde
<i>hīc, hāc, hōc</i>	<i>hīc</i>	<i>hīnc</i>	<i>hūc</i>	<i>hāc</i>
<i>īstē, īstā, īstūd</i>	<i>īstīc</i>	<i>īstīnc</i>	<i>īstūc</i>	<i>īstāc</i>
<i>īllē, illā, illūd</i>	<i>īllīc</i>	<i>īllīnc</i>	<i>īllūc</i>	<i>īllāc</i>

Tabela 2: elementos anafóricos (latim clássico)

DEMONSTRATIVOS	ANAFÓRICOS ESPACIAIS			
	onde	de onde	para onde	por onde
<i>īs, ēa, īd</i>	<i>ībī</i>	<i>īndē</i>	<i>ēo</i>	<i>ēa</i>
<i>īdēm, ēādēm, īdēm</i>	<i>ībīdēm</i>	<i>īndīdēm</i>	<i>ēōdēm</i>	<i>ēādm</i>

Ao que se infere das descrições e análises a que tive acesso, por volta do século XIV (cf., por exemplo, MATTOS E SILVA, 1989, p. 232-239), a língua portuguesa oferecia a seguinte situação quanto aos demonstrativos e adverbiais espaciais:

- a) sistema tripartido de adverbiais exofóricos básicos, expressando a noção de **lugar onde**, como no latim, também correlacionável aos demonstrativos e, portanto, às três pessoas do discurso;

- b) ocorrência de três formas para o primeiro grau (primeira pessoa) e para o terceiro grau (terceira pessoa) de exófora, paradigmaticamente relacionáveis, enquanto o segundo grau (segunda pessoa) apresenta apenas uma forma;
- c) formas “analíticas”, ou seja, a forma básica precedida de preposições, para expressar as noções de **lugar de onde**, **por onde** e **para onde**.

Como tentativa de sistematização, abaixo explico a relação desses adverbiais espaciais exofóricos com os demonstrativos em português, relacionando-os também ao étimo latino:

Tabela 3: correlações entre demonstrativos e adverbiais espaciais exofóricos no português arcaico

	DEMONSTRATIVOS	ADVERBIAIS	ÉTIMO
P1	este	aqui/acá/acó	hīc/hāc/hūc
P2	esse	i	ībī
P3	aquele	ali/alá/aló	īllīc/īllāc/īllūc

Do ponto de vista semântico, o português, portanto, manteve a tripartição do campo exofórico, e, no período arcaico, contou com duas formas de anafóricos espaciais (*i*, para o lugar **onde** e *en~ende* para o lugar **de onde**, com alguma ampliação de seus sentidos). Por volta do século XVI, reduziu drasticamente o número de formas simples, de 21 formas latinas para 8, visto que tornou preferencialmente analítica a expressão do **lugar de onde**, **por onde** e **para onde**, não apresentava mais a forma *en~ende* e apresentava usos específicos para o *i*, já em concorrência com a forma *ai*. Outras formas, não tratadas neste trabalho, passaram também a preencher os usos anafóricos, incluindo as próprias formas de demonstrativos. Esclareço que admito ser esse um raciocínio temerário e certamente simplista, dado não termos elementos para discernir se as três formas de adverbiais referentes, respectivamente, a *este* e *aquele* guardavam entre si qualquer distinção semântica, morfossintática ou discursiva, ou se representavam apenas variantes. Há também a forma *acolá* (um quarto grau de exófora?), não registrada em Mattos e Silva, 1989, nem encontrada no texto da LRR, mas referida como existente desde o séc. XIII por A. G. Cunha (1998), referido por Houaiss (2001).

No século XVI, julgo, portanto, que o subsistema exofórico se estruturava em cinco graus (*aqui e cá; i~ai; ali; lá; acolá*), embora correlacionadas a apenas três pessoas, visto que a P3 correspondem três graus. Apresentava, ainda, como já dito, formas “analíticas”, ou seja, a forma básica precedida de preposições, para expressar as noções de **lugar de onde**, **para onde** e **por onde**, havendo alguma alternância ou sobreposição de formas na distribuição por esses cinco graus. O anafórico *i* se alterou, a partir do século XVI, para *ai* e o anafórico *ende* desapareceu enquanto forma isolada, só se mantendo na forma *poronde*, que veio a dar o contemporâneo *porém*.

Proponho assim, para o século XVI, a partir dos dados que analisei, a tabela a seguir, que, simplificada, permite visualizar o subsistema exofórico:

Tabela 4: subsistema de advérbiais exofóricos portugueses no século XVI

GRAUS		ADVERBIAIS ESPACIAIS EXOFÓRICOS			
		onde	de onde	para onde	por onde
P1	1º grau	aqui / cá	daqui / de cá	até aqui / pera cá	por aqui / por cá
P2	2º grau	i / aí	dhy / desi / daí	-	per hy
P3	3º grau	ali	dali	te li / pera ali	por ali
	4º grau	lá	de lá	até la / pera la	-
	5º grau	acolá	-	-	-

Antes de apresentar os resultados de que disponho para os advérbiais de que aqui trato, é conveniente que explicito as categorias consideradas para a análise. As categorias semânticas são, sobretudo: *espaço* (*estrito e estendido*), *tempo* e *texto*. Para os tipos de referência, distingo emprego *exofórico* (referência extralinguística), de emprego *anafórico* e *catafórico* (referência de recuperação em porções textuais anteriores ou posteriores, aqui englobados pelo termo *anafórico*) e do que chamo, em falta de denominação melhor, de *intrafórico* (referência ao texto que está sendo escrito). Esclareço que o uso anafórico se apresenta com nuances semântico-referenciais interessantes que explicitarei quando necessário.

Assim, observando o valor semântico e o comportamento referencial dos elementos analisados, apresento algumas conclusões que a análise desses elementos me tem permitido, iniciando por quadros que registram:

- a) 1ª coluna: as formas simples e as locuções encontradas;
- b) 2ª coluna: o étimo;
- c) 3ª coluna: quantificação das formas encontradas; valor semântico (**E**, para **espaço**; **T**, para tempo e **TX**, para texto); tipo de referência (**EX1**, **EX2** e **EX3**, para, respectivamente, uso **exofórico** de P1, de P2 e de P3; **AN**, para uso **anafórico**; **IN**, para uso **intrafórico**); dados recolhidos dos Diálogos de São Gregório DSG, a partir de Mattos e Silva, 1989;
- d) 4ª coluna: o mesmo para dados da *Lenda do Rei Rodrigo* (LRR) – séc. XIV;
- e) 5ª coluna: o mesmo para dados da *Crônica de D. Pedro* (CDP) – séc. XV;
- f) 6ª coluna: o mesmo para dados dos nove textos do século XVI;
- g) 7ª coluna: o mesmo para dados das *Cartas do Maranhão* (CARMA) – séc. XVII;
- h) 8ª coluna: o mesmo para dados das *Cartas Setecentistas* (CARSET) – séc. XVIII;
- i) 9ª coluna: o mesmo para dados das *Cartas dos Avós* (CARVÓS) – séc. XIX;
- j) 10ª coluna: o mesmo para dados das *Cartas de Leitores* (CARLEIT) – séc. XIX.

Embora registradas nas tabelas as locuções que ocorrem, os exemplos apresentados privilegiarão a forma simples.

A forma *CÁ*

Tabela 5: a forma *CÁ* e suas locuções: étimo, quantificação de ocorrências, valores semânticos e de foricidade (séc. XIV a XIX)

ADVS	ÉTIMO	XIV ₁	XIV ₂	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX ₁	XIX ₂
CÁ	aca <lat. <i>ēccūm hāc</i>	acá-1 E EX 1	acó-3 E EX 1	1	20 E EX 1	41 E EX 1	1 E EX 1	5 E EX 1	3 E EX 1
ATÉ CÁ	até+cá	-	-	-	-	-	-	1 E-T EX 1	-
DE CÁ	de+ca	-	-	-	13 E EX 1	4 E EX 1	-	8 E EX 1	-
PARA CÁ	para+cá	-	-	-	2 E-T EX 1	4 E-T EX 1	1 T EX 1	-	2 T EX 1
POR CÁ	por+cá	-	-	-	1 E EX 1	3 E EX 1	-	-	-

A forma *ca* é proveniente da forma *acá*, advérbio do português arcaico, época em que compunha série com as formas *acó* e *aqui*, sem que tenha sido possível detectar se representavam quaisquer nuances significativas ou se funcionavam como variantes, embora possivelmente as formas *acó* e *acá* fossem mais utilizadas com sentido dinâmico, enquanto *aqui* cobrisse preferencialmente o sentido estático. Assim, nos DSG (MATTOS E SILVA, 1989, p. 232-233), a forma *acá* é registrada apenas uma vez, com sentido espacial exofórico dinâmico (em coocorrência com o verbo *dar*).

Na LRR não ocorre a forma *acá* e a forma *acó* é registrada três vezes:

- (01) - Pois, dom Juliam, que vos fez viir *acó* per tam forte tempo como este?... (LRR, p. 52, l.22-23)
- (02) Mas, quando me era mester de folgar por o grande trabalho que havia passado, houve-me de meter eno mar e viir *acó*. (LRR, p. 54, l. 79-81)
- (03) E pois, boa dona, que quisestes *acó*? (LRR, p.57, l. 20)

Na CDP *ca* ocorre apenas uma vez, com sentido impreciso, talvez expressando **lugar por onde**, aliás, seu valor etimológico.

- (04) ...começarom de correr huas *ca* e outras lá... (CDP, p. 269, l. 67)

No séc. XVI, são 20 as ocorrências, que apresentam sentido espacial. Quanto à foricidade, é exclusivamente exofórico correspondente a P1.

- (05) ...estoutros nom digam quando *ca* vossa alteza mandar...(CPVC, p. 6, l. 30-1)
- (06) ...seja cõ condiçã que se posa *ca* mãdar a menuta d'elle... (CDJIII, p.22, l. 212-3)

Vista em diacronia, a forma, que recebera reforço em latim, sofreu gradativa redução fonológica na passagem para o português arcaico e, desse, para o português do século

XVI. Seu conteúdo etimológico de **lugar por onde** ainda é registrado no século XV (CDP), mas, no século XVI, expressa preferencialmente **lugar onde** e seu uso para a expressão da dinamicidade é reduzido, observando-se, contudo, que ainda expressa **lugar para onde**. Assim, vai ganhando sentido mais pontual, mais preciso, estático, aproximando-se do sentido da forma *aqui*. Não apenas em número de ocorrências o *cá* se apresenta em desvantagem: enquanto o *aqui* também cobre o uso intrafórico e o anafórico, o *cá* é exclusivamente exofórico. A coocorrência *aqui/cá* é viva até a atualidade, mas o *cá* se coloca em desvantagem face a *aqui* em todas as épocas, o que se pode explicar por seu uso mais restrito, enquanto forma simples, expressando espaço restrito e exofórico. Dos séculos XVI a XIX, apresenta também valor temporal, sobretudo na locução *para cá*:

- (07) E a Restituição poderaa ser haa que foy de dez anos *pera qua*. (CCDJ, p. 106, l. 30-1)
- (08) E, posto que esta vez se estimou este caso pela novidade, de então *para cá* é cousa tão ordinária nas aldeias que ... (CARMA, c. LXVI, l. 132-133)
- (09) alcansou licensa delle *para* poder hir a essa Cidade atratar decurar huma formidavel erne *que* ainda hoje padesse e de antaõ *para cá* nunca mais poz os pes *naquella* Villa (CARSET, p. 168, l. 211-213)
- (10) Filiado ao extinto partido conservador desde os primeiros annos de minha vida publica, de 89 *para cá* alistei-me nas fileiras do partido federalista ao qual tenho servido, sempre, com dedicação e sacrificios. (CARLEIT-BA, c. 60, l. 3-5).

Quanto à atualidade, pelo menos no Brasil, *cá* é menos usado que *aqui* e parece ocorrer mais em expressões fixas (*venha cá; de lá para cá; de um tempo para cá*).

Curioso é o uso, documentado nas CARLEIT e reconhecível na atualidade, nas expressões ‘*cá entre nós*’ e ‘*eu cá*’, que considero um tipo de espaço subjetivo, um sentido espacial mais abstrato:

- (11) mas que por esse mesmo motivo deve ser considerado como possuidor das rendas necessarias, porque tudo quanto faz é *para empicuar*; mas vamos *cá entre nós* discutir: elle só em fallar, intrigar, e bater pernas; só em ser espião do serralho, não arranja 200\$000 o que achas?.. eu *cá* faço justiça ás mesas, muito embora ella seja composta de nossos adversarios. (CARLEIT-MG, c. 111, l. 17-23).

A forma *AQUI*

Tabela 6: A forma *AQUI* e suas locuções: étimo, quantificação de ocorrências, valores semânticos e de foricidade (séc. XIV a XIX)

ADVS.	ÉTIMO	XIV ₁	XIV ₂	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX ₁	XIX ₂
AQUI	eccum hic	22 E EX1	9 E EX1	12 E-T IN	89 E-TX-AD IN	80 E-TX EX1-IN	9 E-TX EX1-AN-IN	23 E-TX EX1-IN	29 E-T-TX EX1-IN
ATÉ AQUI	até+aqui	1 T EX1	-	-	9 E-T IN-AN	9 E-T-TX EX 1-IN	7 T EX1	-	-
DAQUI	de+aqui	-	3 TX AN	1 E EX1	28 TX AN	13 E-TX EX1-AN	6 E-TX EX1-AN	4 E-TX EX1-AN	5 E-TX AN-IN-EX1
DAQUI POR/EM DIANTE	daqui+ por/em+ diante	-	-	-	-	2 E EX1	2 T EX1	-	-
DAQUI A...	daqui+ a+...	-	-	-	-	-	-	2 T EX1	-
DES AQUI	des+aqui	2 T EX1	-	-	-	-	-	-	-
POR AQUI	por+aqui	-	-	-	4 E EX 1	2 E-TX EX1-AN	-	-	-
POR AQUI ADIANTE	por+aqui+ adiante	-	-	-	1 TX AN	-	-	-	-

Aqui é forma frequente em português, atestada desde 1267, segundo Machado (1965, p. s.v.*aqui*). Semanticamente, apresenta a trajetória diacrônica **espaço estrito** > **tempo** > **espaço textual** e, no século XIX, há uma ocorrência em que expressa espaço subjetivo, na expressão ‘aqui entre nós’. Apresentarei também particularidades do seu uso no valor de espaço textual, que o diferenciam do *cá*.

Nos DSG (MATTOS E SILVA, 1989, p. 233-234) são 22 as ocorrências (retiradas dos dois primeiros livros dos *Diálogos*), incluídas as formas precedidas de preposição que, neste trabalho, se tratam em separado. Seu valor é espacial exofórico, referente a P1.

Na LRR, com 9 ocorrências, é também espacial exofórico referente a P1:

- (12) *Aqui* juro eu a Deus e sobre minha lei... (LRR, p.59, l. 21)
 (13) ...ca *aqui* nom é algũo homem que nunca em esta terra fosse nem per ela nunca andasse.. (LRR, p. 68-9, l. 46-7)

Na CDP, com 12 ocorrências, é sempre espacial. Quanto à foricidade, é sobretudo intrafórico (6 ocorrências), seguido de exofórico de P1 (5 ocorrências), apresentando ainda uma ocorrência de uso anafórico.

- (14) E porque dos filhos que ouve, e de quem, e per que guisa, já compridamente avemos fallado, nom compre *aqui* rrazoar outra vez... (CDP, p.91, l. 5-8)
 (15) ...todo o que eu disse e vos ora *aqui* foi lendo e declarando... (CDP, p.212, l. 75-6)

- (16) E *aqui* cessou entom de todo a guerra d' Aragon... (CDP, p.249, l. 58)

O *corpus* analisado para o século XVI apresenta um total de 89 ocorrências. É predominantemente espacial.

- (17) ...e nos outros que *aquy* na naao cõ ele himos asentados...(CPVC, f. 2v, l. 35-6)
(18) ...numca *aqui* mais pareceram... (CPVC, f.8, l. 11)

Quanto à foricidade, apresenta uso intrafórico predominante (45 ocorrências):

- (19) ...aqual bem çerto crea q̄ por afremosentar nem afeiar aja *aquy* de poer mais caaquilo que vy e me pareceo.(CPVC, f. 1, l. 9-11)
(20) sem por isso, porẽ, deixardes de fazer nada do que vos *aquy* mando...(CDJIII, p.6, l. 291-2)

À predominância do uso intrafórico, segue-se o uso exofórico de P1 (25 ocorrências), como se pode ver dos exemplos (17) e (18). Mas ocorre também um uso exofórico, que refere espaço mais abstratizado:

- (21) ...a obrigação da qual me não deixara degenerar *d'aquy* donde descendo...
(CDJIII, p.171, 29-30)

O uso anafórico apresenta 18 ocorrências, curiosas, porque, no *corpus* analisado, à anáfora são mais frequentemente reservadas as formas *ali* e *aí*.

Além da anáfora textual mais corrente, que retoma elemento linguisticamente expresso em porção anterior do texto, ocorre um tipo de anáfora que considero mais abstrata. No caso exemplificado abaixo, o *aqui* se emprega para retomar, não um elemento linguístico, mas todo o raciocínio ou a porção da narrativa antes expressa. A esse tipo chamo “anáfora de ponto do raciocínio/narrativa”:

- (22) ...se a prática das cousas onde estes defeitos aparêçem (como em tóque), é ante pessoas que conhêçem os quilátes de cada um, *aqui* está o trabalho de ôs encobrir...
(DVV, p. 422, ls. 9-11).
(23) ...e com tudo tambe padeçe a grãmatica *aqui* suas eyceições como nas outras partes...
(GFO, p.60, l. 12-4).
(24) Ruy Soarez como ya róta abatida com o recádo q̄ leuáua, fez seu caminho entregando a capitania da náa a Jorge Botelho de Pombal q̄ leuáua no seu navio, e assy lhe deu piloto: mas ajnda a fortuna della nam acabou *aquy*, mas em hua angra onde se meteo junto de Páte... (DA II, p. 40, ls. 6-10).

Além dos usos já referidos, no século XVI, ocorre um conjunto de 5 formas *aqui*, que considero como ocorrência única, por configurarem correlação aditiva:

- (25) *Aqui* juramentos fálso, *aqui* traições, *aqui* mortes de hómens, *aqui* más sentenças, *aqui* empréstemos, fianças, abonações... (DVV, p.449, l. 4-7)

No século XVII, a forma ocorre com o sentido espacial exofórico de P1:

- (26) ... tomámos este porto, assim pelo mal acreditado que está de doentio, como pela dilação forçosa que *aqui* se havia de fazer, tão contrária a nossos intentos e aos desejos com que íamos de chegar ao nosso desejado Maranhão; (CARMA, c. LVII, l. 10-12)

Ocorre também referindo espaço textual, com valor anafórico, em que identifico a anáfora de “ponto da narrativa”:

- (27) achámos o governador ocupado com o regimento que já se estava copiando. *Aqui*, esperando o termo, lhe pedi que antes de se copiar o queria ver (CARMA, c. LXV, l. 124-125)

E também sentido textual intrafórico:

- (28) Ah! Amigo, quem pudera trasladar-vos *aqui* o coração, para que lêsseis nele as mais puras e as mais importantes verdades, não só escritas ou impressas, senão gravadas! (CARMA, c. LXI, l. 39-40)

No século XVIII, também os mesmos usos se identificam: exofórico espacial de P1; anafórico de “ponto da narrativa”; intrafórico.

- (29) E como não mostrou o ser Marchante emparte alguma, selhemandou *que* talhasse *aqui* ogado, amil reis, *que* hé *aqui* ataxa da Camara, etalhou comeffeito as *ditas* Rezes. (CARSET, p. 58, l. 16-18)
- (30) dizendo *que* avia fazer Certo o Seo dito deperder aoEscrivam em fazer *que* Vossa Excelencia o botasse fora daComarca, eainda *aqui* não parou o excesso devingança do Juis (CARSET,p. 148, l. 16-18)
- (31) accudindo=se tam bem *aqui* nesta forma anececidade publica. (CARSET, p. 58, l. 28)

Também ocorre com sentido exofórico temporal:

- (32) se tem feito no Termo desta Villa a Plantaçaõ do Linho Canhamo, e té *aqui* Com fundádas esperanÇas de que seja Vtil (CARSET, p. 93, l. 3-4)

No século XIX, ainda os mesmos usos: exofórico espacial de P1; anafórico de ponto do raciocínio; intrafórico; exofórico temporal:

- (33) Li com muita satisfação a tua cartinha, sem data, que chegou *aqui* antehotem (CARVÓS, p. 127, c. 6, l. 1-2)
- (34) 2.^a porque os Imperantes assim como não tem cá na terra para dar aos homens hum premio equivalente ao Ceo, ou á bemaventurança, assim podem a certos respeitos modificar o castigo comparado ao do Inferno, onde Deos precipitou aquelles, que se tinham conjurado. Com tudo, não se entenda *daqui*, ou não pertendão os máos, que he a quem convém a errada consequencia do principio estebelecido... (CARLEIT-BA, c. 5, l. 10-15)
- (35) Não posso *aqui* deixar de alludir á essa mais que nescia arguição, que certa gente se compraz de fazer á Inglaterra,... (CARLEIT-BA, c. 23, l. 29-30)
- (36) *Daqui* a um anno has de estar ... (CARVÓS, p. 117, . 1, l. 25-26)

Do conjunto observado, avultam, ao lado da estabilidade formal, sentidos variados que podemos assim tentar descrever: do seu uso em latim, manteve o sentido preferencial espacial, estático, e a expressão da exófora de P1, embora no *corpus* ocorra bastante como intrafórico, expressando, assim, a referência ao texto ou ao trecho do texto que se escreve no momento. Trata-se, portanto, de exófora (a referência está estribada no momento espaço-temporal do falante), embora *texto* seja referência espacial mais abstrata que a referência ao espaço extralinguístico. Registrei 18 ocorrências em que a referência, anafórica, vincula a forma *aqui* a elementos mais abstratos que o texto escrito, qual sejam, ao ponto do raciocínio que se desenvolve ou ao ponto da narrativa em que se chegou, uso em que concorre com sua locução *daqui*.

É, portanto, mais rico em nuances semânticas que o seu aparente concorrente *cá*.

A forma *I*

Tabela 7: A forma *I* e suas locuções: étimo, quantificação de ocorrências, valores semânticos e de foricidade (séc. XIV a XIX)

ADVS.	ÉTIMO	XIV ₁	XIV ₂	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX ₁	XIX ₂
I	ibī	127 TX AN	21 TX AN	39 E-TX AN-EX2	57 TX AN-EX2	-	-	-	-
DHI	de+hi	-	-	10 T-TX AN	9 E-T AN	-	-	-	-
DESI	des+i	1 E/T	11 E AN	18 E AN	4 TX AN-IN	-	-	-	-
PER HY	per+hy	3	-	-	3 E AN	-	-	-	-

O étimo da forma portuguesa *i* (~*hi*~*hy*~*y*), amplamente documentado em português, desde 1272 (HOUAISS, 2001, s.v. *ai*), é um advérbio espacial anafórico, o latim *ibi*. Como tal, não era vinculado à categoria de pessoa e expressava o **lugar onde**. O *i* no português arcaico apresenta usos anafóricos de nuances variadas, alguns dos quais desapareceram, enquanto outros se mantinham ou se incrementavam, e vieram a ser assumidos pela forma reforçada *ai*, de futuro proficuo na língua portuguesa. A forma *i* só é registrada até o séc. XVI, bem como as suas locuções. Nos DSG (MATTOS E SILVA, 1989, p. 236-237), as variantes *hi* e *i* perfazem um total de 127 ocorrências, com valor espacial anafórico (foram analisadas 20% das ocorrências).

Na LRR, com 20 ocorrências, em 19 a forma *i* apresenta valor de espaço estrito, anafórico:

- (37) ...ca muitos grandes fidalgos e ricos homees que se acontecerom de serem *i* quando ele morreu... (LRR, p. 31, l. 13-4).

Em uma ocorrência, parece, à leitura atual, ambíguo entre espacial exofórico de P2, elemento causal-consecutivo ou elemento vazio de conteúdo semântico:

- (38) E, senhor, todo meu conselho é que nom façás *i* nada e que leixes esto em Deus... (LRR, p. 60, ls. 53-54).

Observo também que 10 das ocorrências estão acompanhadas do verbo *haver*.

Na CDP, em que ocorre 39 vezes, é, em geral, de sentido espacial, referindo **lugar para onde**. Em relação à foricidade, é primordialmente anafórico, com 1 ocorrência apenas de uso exofórico de P2 e 1 de uso catafórico.

Relativamente ao uso exofórico de P2, menciono o ponto de vista de Teyssier (1981, p. 24), de que o *i* não ocorre como exofórico na CDP. É que, enquanto ele registra a segunda ocorrência de *i* no exemplo a seguir (a primeira é de uso anafórico espacial), como exemplo de *locution figée* em uso anafórico, eu a interpreto como exemplo da forma simples, em uso exofórico de segunda pessoa. Observe-se o exemplo, aliás, bastante ilustrativo, por reproduzir suposta fala, ou seja, por representar o discurso direto:

- (39) E el-rrei mandou-o deitar na rrua per hũa janella da casa honde pousava, e disse aos bizcainhos que estavom hi muitos: “Vedes *hi* o vosso senhor de Bizcaia que vos demandava por seus!” (CDP, p. 183, ls. 61-64).²

No século XVI, com um total de 57 ocorrências, apresenta sempre valor semântico espacial. Quanto à foricidade, é exofórico de segunda pessoa em 6 ocorrências:

- (40) E Corvarão, o embaixador do emperador, me parece que sera muy bõõ ficar *hy*, Requeredo despois de vos virdes. (CDJIII, c. 13, l. 148-9)

Tem-se, então, um total de 51 ocorrências com sentido anafórico variado, na maioria dos casos muito obscuro para a leitura atual, que tento explicitar a seguir.

Há casos claros de sentido espacial estrito, em que o elemento retomado tem referente extralinguístico (14 ocorrências), como nos exemplos:

- (40) ...e acenauam peraa trra como que os avia *hy*. (CPVC, fl. 3, ls. 10-11).
(41) ...porque soube daquelles captiuos *q̄* na outra jlha que *hy* estáua perto a que chamáuã Tider podia fazer outra tal presa... (DA I, p. 33, ls. 32-34).

Há casos de referência espacial mais abstrata, textual (6 ocorrências):

- (42) E quanto à primeira, que é dor, [h]á *i* ua vergonha que tem respeito ao tempo passado... (DVV, p. 416, ls. 4-5).
(43) Onde [h]á sapiência, [h]á *i* virtude, [h]á *i* constância e fortaleza. (DVV, p. 456, l. 8).

Em outros, o elemento anaforizado é o ponto do raciocínio em que se encontra o autor (4 ocorrências), como no exemplo:

- (44) E este perdám conseguira Judas <Mat. XXVII> se, quando disse: Pequei em trair o sangue do justo², esperára na sua misericórdia, porque, sem ésta esperança, pouco aproveitam lágrimas, vergonha e dor. Outra vergonha [h]á *i* que corresponde à torvaçám e tempo presente... (DVV, p. 416, ls. 14-18).

Além desses, há dois outros usos do anafórico *i* difíceis de identificar quanto ao conteúdo semântico:

- a) o *i* retoma anaforicamente elemento de sentença anterior que pode ser interpretado como a causa da declaração da sentença em que o *i* se insere ou o explicitador da sua consequência (causal-consecutivo), em 4 ocorrências, como no exemplo:

- (45) ...e suas vergonhas tam nuas e com tamta jnoçemçia descubertas que nõ avia *hy* nehũa vergonha. (CPVC, fl. 7, ls. 11-13).

- b) o *i* retoma anaforicamente elemento de sentença anterior, considerado como conjunto, do qual foi retirado o elemento que é objeto de declaração da sentença em que o *i* se insere. A esse uso chamo **partitivo**, acompanhando, por exemplo, Tavares (2000, p. 211), visto tratar-se de elemento que “mantém uma relação de inclusão – de subconjunto – com referentes mencionados anteriormente”:

² A esse respeito, remeto o leitor a Costa (2002-2003).

- (46) Désta régra açima em que disse os nomes terem dous números, singular e plurár, se tiram os nomes irregulares: porque [h]á *i* uns que tem sòmente singular e nam plurár...(GJB, p. 309, ls. 16-18).
- (47) Ua cousa notei, que todalas repóstas com que exemplificou às que eu póssó dára quem me requerer injustos requerimentos, todas sam de Gregos e Romanos. Nam [h]á *i* alguas doutras nações... (DVV, p. 462, ls. 5-7).

Esse uso é o primeiro em número de ocorrências (23 em 51). Ao leitor atual, pelo menos, o *i* parece “sobrar”, representa um vazio semântico. Em todos os casos, esse uso partitivo está em coocorrência com o verbo *haver*, em sentido existencial. Precisaria o verbo *haver* existencial ser acompanhado por elemento com traço semântico espacial, que se foi tornando paulatinamente desnecessário? Em outras palavras, o verbo existencial por excelência, no século XVI, era o verbo *haver i*? (Na GJB, também ocorre *i haver*). Não se pode deixar de fazer paralelo, como faz Teyssier (1981, p. 16), com o verbo existencial francês *y avoir*, de mesma estrutura formal e mesmo étimo.

- c) o *i* retoma anaforicamente elemento constituinte da mesma sentença em que se insere, soando, se não vazio, com certeza redundante, ponto interessante para o acompanhamento do progressivo esvaziamento semântico da forma:

- (48) Neste nosso .a. b. c. ha *hi* trita e tres letras... (GFO, p. 20, l. 7).
- (49) ...porque, dos irregulares, [h]á *i* tanto número, que seria, como diz o provérbio, maior o cabelo que a cápa... (GJB, p. 345, ls. 3-5)

A forma *AÍ*

Tabela 8: A forma *AÍ* e suas locuções: étimo, quantificação de ocorrências, valores semânticos e de foricidade (séc. XIV a XIX)

ADVS.	ÉTIMO	XIV ₁	XIV ₂	XV	XVI	XVII	XVIII	XIX ₁	XIX ₂
Aí	a + i	-	-	-	23 E-T-TX AN-EX2	4 E AN	-	9 E-TX EX2	12 TX-E-T AN-EX2
ATÉ AÍ	até + aí	-	-	-	-	-	-	-	1 T AN
Daí	de + aí	-	-	-	8 TX AN	6 E AN	-	3 E EX2	7 E-T-TX AN
Daí por diante	daí + por + diante	-	-	-	-	4 T AN	-	-	-
POR AÍ	por + aí	-	-	-	-	-	-	-	4 E EX

A forma *aí* só começa a ocorrer no século XVI, em variação, para alguns usos, com a forma *i*. Àquela época, a forma *aí* apresentava valor semântico de espaço estrito, como no exemplo:

- (50) ...tirareis loguo os despachos, e fareys toda a deligemçia na pobricaçom e execuçom d’elles, asy *ahy* como ã todos os luguares que compryr. (CCDJ, c.6, l. 235-7)

Apresentava também sentido temporal (apenas 1 ocorrência):

- (51) E q̄ quãdo os mouros ós viessem cometer, entam *ahy* lhe ficáua fazer cada hũ seu officio de caualleiro... (DA-I, p.27, l. 1-2)

Quanto à foricidade, é exofórico de P2, como no exemplo (50), e anafórico de variados níveis. É no uso anafórico que apresenta variação com a forma *i*.

Ocorre, assim, como anafórico espacial em sentido estrito:

- (52) A esposa vendo q̄ por causa sua se ya oferecer á mórte, tornou com elle: mostrãdo onde elle porella morresse *ahy* queria sua mórte. (DA-II, p.14, l. 28-30)

Como anafórico que retoma porção do texto:

- (53) ...o qual infinitiuo ou acaba em ar. como amar. ou em .er. como fazer. ou em .ir. como dormir. mas cõ tudo tambe *ahi* tem suas eiçeições... (GFO, p. 72, ls.4-6).

Como anafórico que retoma o ponto do raciocínio do autor (3 ocorrências):

- (54) ...e onde [h]á maiór ázo de pecár, *ai* se louva a austinência do pecádo. (DVV,p. 418, ls. 20-21).

Mas, na expressão da anáfora partitiva, a forma *i* é praticamente exclusiva (processo final de gramaticalização?).

Há, ainda, duas ocorrências de *ai* no século XVI, de difícil leitura. No primeiro (ex. 55), deve-se ler *há ai*, *há i* ou *ai* ?:

- (55) E os vassallos a mesma estima tem, senam quanto agora *ahii* menos pera os homes os poderem aveer. (CCDJ, c. 86, ls. 233-234).

Quanto ao segundo, deve-se ler *há ai*, *hay* (por *há*) ou *há y* ?:

- (56) Tudo ysto vejo sem oculos; e dando ordees a seu irmão de que agora nõ *hay* necessidade, mostrava nõ lhe teer aquella vôtade que me disestes. (CCDJ, c. 84, ls. 17-19)

No século XVII, o *ai* apresenta uso anafórico espacial e temporal (este, em locuções):

- (57) e desenterrarem-lhe da sepultura uma caveira, e levarem-na mui vitoriosos, e porem-na na praça de sua aldeia, e *ai*, quebrando-a com a mesma festa e fereza tomarem nome nela. (CARMA, c. LXVI, p. 87, l. 23-24)
- (58) porque houve um religioso que quis dar a sua para os pobres, e ele dormir, *dai por diante*, numa tábuca. (CARMA, c. LXVI, p. 96, l. 17-18)

O adverbial *dai* apresenta também um uso inovador, em que atua como um juntivo do tipo que Tavares (2003, p. 42) denomina “sequenciador retroativo-propulsor”, visto que é “responsável pelo estabelecimento de uma relação coesiva entre um enunciado precedente e um posterior, gerando a expectativa de que algo novo será introduzido no discurso, em continuidade e consonância com o já dado”:

- (59) resolvemos a encomendar o negócio a Deus, e não resolver nada nele, até chegar e ver, e *dai* (se for conveniente) ir adiante um de nós a desfazer estes enganos, (CARMA, c. LXV, p. 78, l. 29-30)

O *corpus* do século XVIII não oferece ocorrências de *ai*, nem de suas locuções. Para o século XIX, temos ocorrências de *ai* de variados tipos:

- a) Com valor espacial exofórico de segunda pessoa:
- (60) mas o que não temos é a neve e o frio excessivo, que **ahi** faraõ quando chegar esta carta (CARVÓS, c. 15, p. 159, l. 11-13).
- b) Com valor temporal:
- (61) Ao mesmo tempo fizéram-se inauditos esforços, para levar a frota do mar Negro a um gráo de efficacia *até ahi* desconhecido na Russia. (CARLEIT-BA, c. 23, p. 20, l. 51-21, l. 1)
- (62) Foi isto no dia 15 de junho. *D'ahi* até o dia 24 o *Senhor* secretario não dá copia de si. (CARLEIT-BA, c. 73, p. 58, l. 8-9)
- c) Com valor de espaço textual, a rigor, catafórico:
- (63) *Ahi* vão as novidades, que voces viraõ achar em setembro (CARVÓS, p. 191, c. 23, l. 8-10)
- (64) Eis *ahi* a carta que elle dirigio ao Arcebispo de Paris: «Paris, 14 de Outubro de 1897.» (CARLEIT-MG, c. 124, p. 23, l. 34-35)
- d) Com valor de espaço textual, um anafórico que retoma porção textual anterior:
- (65) Feita a exposição dos factos como *ahi* fica e não convido mais aos filhos d'esta terra que este municipio seja fonte de receita para este ou aquelle, (CARLEIT-BA, c. 60, p. 51, l. 13-14)
- e) Com valor causal-consecutivo:
- (66) a *confiança illimitada*, que sempre inspirou a meu venerando pae, e *d'ahi* a *repugnancia* de que outrem liquidasse as suas contas. (CARLEIT-BA, c. 43, p. 34, l. 20-22)
- f) Com valor de exófora indeterminada. Trata-se de expressão feita, e indica um espaço espreado, que não corresponde ao do falante, podendo corresponder a exófora de P2 ou de P3.
- (67) Eu vi os liberaes andarem *por ahi* como d'antes. (CARLEIT-MG, c. 86, p. 4, l. 11-12)

Dos dados aqui expostos, pode-se verificar, portanto, como elementos adverbiais de base exofórica percorreram trajetórias de abstratização espacial, assumindo referências desde a mais concreta (espaço restrito) a concepções espaciais mais abstratas, como a exófora indeterminada, o espaço subjetivo e as várias nuances do espaço textual (retomada de elemento anterior que designa espaço estrito; retomada de porção anterior do texto; retomada do ponto de raciocínio ou da narrativa que o autor desenvolve; retomada de parte de conjunto antes referido; antecipação de parte posterior do texto ou do raciocínio desenvolvido), além de noções afeitas a estruturas de junção ou de coordenação, como correlações aditivas, sequenciadores retroativo-propulsores e elementos que expressam causa-consequência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, S. B. B. Espacialização de base dêitica: adverbiais portugueses no século XVI. *Revista Estudos: Linguísticos e Literários*, Salvador: PPGLL/ UFBA, n. 29-30, p. 163-176, 2002-2003.

_____. *Adverbiais espaciais e temporais do português: indícios diacrônicos de gramaticalização*. 2003. Tese (Doutoramento em Letras) – UFBA, Salvador. Disponível em: <www.prohpor.ufba.br>. Acesso em: jul. 2011.

CUNHA, A. G. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FARIA, E. *Gramática Superior da Língua Latina*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HUNNEMEYER, F. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MACHADO, J.P. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Confluência, 1965.

MATTOS e SILVA, R.V. *Estruturas trecentistas: elementos para uma gramática do português arcaico*. Lisboa: IN – CM, 1989.

TAVARES, M. A. Um percurso de abstração gradual: então nos séculos XIV, XVI, XVIII e XX. In: BECKER, M.; GREIVE, A.; SOARES, M. E. (Orgs.). *O português no Brasil: aspectos sincrônicos e diacrônicos*. v. 1. Köln: Zentrum Portugiesischsprachige Welt / Universität zu Köln, 2000. 107 p.

_____. *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 (Doutoramento em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TEYSSIER, Paul. Le système des déictiques spatiaux en portugais aux XIV, XV et XVI siècles. *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, Paris, Séminaire d'études médiévales hispaniques de l'Université de Paris – XIII, n. 6, p. 5-39, mar. 1981.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA RELATIVA AO CORPUS

AZEVEDO, João Lúcio de. (Ed.). *Cartas do Padre António Vieira*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1971.

BAIÃO, A. (Ed.). *Ásia: primeira década*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1932. p. 1-36. Edição crítica.

_____. (Ed.). *Ásia: segunda década*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1932. p.1-47. Edição crítica, completada por Luís F. Lindley Cintra [1974].

BARBOSA, A.; LOPES, C.R. dos S. (Orgs.). *Críticas, queixumes e bajulações na imprensa brasileira do século XIX: cartas de leitores*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. (Pós-Graduação em Letras Vernáculas/FAPERJ).

BUESCU, M. L. C. (Ed.). *Gramática da língua portuguesa: Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor da nossa linguagem e Diálogo da viciosa vergonha*, de João de Barros. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 1971. 482 p. Reprodução fac-similada, leitura, introdução e anotações.

CINTRA, L.F.L. (Ed.). *A lenda do Rei Rodrigo*. Lisboa: Editorial Verbo, 1964.

FORD, J. D. M. (Ed.). *Letters of John III, King of Portugal: 1521-1557*. Cambridge: Harvard University Press, 1931. p. xi-47.

_____; MOFFAT, L. G. (Eds.). *Letters of the court of John III, king of Portugal*. Cambridge: Harvard University Press, 1933.

LOBO, Tânia (Org.) *Cartas baianas setecentistas*. São Paulo: Humanitas, 2001.

LOPES, Célia Regina dos Santos (Org.). *A norma brasileira em constituição: fatos linguísticos em cartas pessoais do século 19*. Rio de Janeiro: FAPERJ/UFRJ, 2005.

MACCHI, G. (Ed.). *Crônica de D. Pedro*, de Fernão Lopes. Roma: Edizione dell'Ateneo, 1966. p. 87-282. Ed. crítica con introduzione e glossario.

PEREIRA, S.B. *Vocabulário da Carta de Pero Vaz de Caminha*. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1964.

TORRES, Amadeu; ASSUNÇÃO, Carlos (Eds.). *Gramática da linguagem portuguesa (1536)*, de Fernão de Oliveira. Lisboa: Academia de Ciência de Lisboa, 2000. p. 163-237 [1-76]. Edição semidiplomática.

Estudo dos nomes aumentativos e diminutivos em Português Arcaico

(Study of augmentative and diminutive nouns in Archaic Portuguese)

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 of 13th century. We intend to discuss the question of 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 in that moment of Portuguese language.

Keywords: diminutive; augmentative; prosodic phenomena.

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; fenômenos prosódicos.

Introdução

O objetivo do presente artigo é discutir a questão do estatuto prosódico das formas aumentativas e diminutivas em Português Arcaico (doravante, PA) como formas simples (um acento principal) ou compostas (dois acentos lexicais) a partir da análise, do ponto de vista dos modelos da Teoria da Fonologia Lexical (FL) e da Fonologia Métrica, de processos morfofonológicos desencadeados pela adjunção dos sufixos de grau *-inno* e variações, para o diminutivo, e *-on(a)*, para o aumentativo, a bases nominais, em PA. Para esta discussão, considerar-se-á como base de análise um *corpora* constituído pelas 420 cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria, denominadas *Cantigas de Santa Maria* (CSM), compiladas pelo Rei Sábio de Castela, Afonso X (1221-1284) e também as 431 cantigas de escárnio e maldizer. Em linhas gerais, 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 Métrica), 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.

Breves considerações sobre o *corpus* escolhido e sua relevância para um estudo de caráter prosódico

Para a realização do estudo das formas aumentativas e diminutivas em PA foram escolhidas como *corpus* de pesquisa as cantigas religiosas em louvor a Virgem Maria e as cantigas de escárnio e maldizer, uma vez que, entre as cantigas medievais galego-portuguesas, esses dois gêneros específicos apresentam uma maior riqueza lexical.

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 (1998):

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. (p. 183)

A partir da opinião de Parkinson (1998) referida acima, é possível considerar Afonso X como o grande compilador, organizador dessas *cantigas*, com algumas delas que foram compostas por ele e outras, não. Partindo desse pressuposto, o autor problematiza ainda a questão de como definir critérios que nos permitam identificar as cantigas de sua autoria 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 lírica-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. Segundo a estudiosa,

a estruturação das cantigas obedece, pois, a um ritmo regular, em que as cantigas de louvor ocupam sempre as dezenas, enquanto as de milagre têm números terminados pelas unidades de um a nove, comparando-se esse sistema, aproximadamente, ao de um rosário. (LEÃO, 2007, p. 24)

As cantigas religiosas em louvor à Virgem Maria chegaram até nós por meio de quatro manuscritos antigos,¹ 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).

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”.

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”.

Em relação às cantigas de escárnio e maldizer, sabe-se que estas eram feitas para dizer mal de alguém e o intuito principal delas, de acordo com Tavani (1993, p. 138), era denunciar os vícios da corte. Segundo Massini-Cagliari (2005, p. 45), essas cantigas diferem apenas pela forma como elas fazem a difamação: coberta ou descoberta, ou seja, se a cantiga falava mal diretamente 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 cancionário é o mais completo entre os três existentes com cantigas profanas galego-portuguesas, pois além de conservar o maior número de textos e

¹ 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*.

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 (2007, 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 cancioneiros tenham trabalhado simultaneamente a partir de um único exemplar original distribuído em cadernos.

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. Como já afirmara Massini-Cagliari (2005):

fica praticamente impossível de serem extraídas informações a respeito da prosódia do português desse período a partir de textos escritos em prosa; o único procedimento possível nesses casos é buscar esses dados na estrutura métrica de textos poéticos, obrigatoriamente alicerçada nas características rítmicas da língua que a ela dá suporte. (p.18)

Com base na citação acima é importante destacar que, por meio da estrutura métrica de textos poéticos, torna-se possível delinear os limites entre as sílabas das palavras e a localização dos acentos em cada verso, tomando como ponto de partida a observação de como o poeta conta as sílabas poéticas. Dessa forma, com a localização de acentos poéticos pode-se supor a localização do acento nas palavras naquele período (Português Arcaico). A identificação do acento nas palavras facilita a investigação da sua estrutura prosódica e nos permite formular hipóteses, sobretudo a respeito de os nomes aumentativos e diminutivos serem, no período arcaico do português, de acordo com as teorias da Fonologia Não-Linear, derivados ou compostos.

Metodologia

Para analisar as ocorrências de aumentativo e diminutivo mapeadas em PA, utilizam-se como material de apoio glossários e dicionários que reúnem as palavras conhecidas da época, a citar o glossário de Mettmann (1972), para as CSM, e o glossário *Cantigas d'Escarnho e Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Portugueses* de Lapa (1998 b), para as cantigas de escárnio e maldizer.

Vejamos abaixo um exemplo de como a coleta dos dados é realizada:

- (01) Cantiga 79: Como Santa Maria tornou a mena que era garrida, corda, e levó-a sigo a parayso.

Ay, Santa Maria,
quen se per vos guya
quit' é de folia
e senpre faz ben.

Porend' un miragre vos direi fremoso
que fezo a Madre do Rey grorioso,
e de o oyr seer-vos-á saboroso,
e prazer-mi-á en.
Ay, Santa Maria...

Aquesto foi feito por ha menynna
que chamavan Musa, que mui **fremosinna**
era e aposta, mas **garridelinna**
e de pouco sen.
Ay, Santa Maria...

O exemplo acima evidencia como a coleta de dados é realizada. Em um primeiro momento faz-se a leitura das cantigas juntamente com um glossário, para, posteriormente, serem marcadas as ocorrências de diminutivo e aumentativo. Em (01) as palavras destacadas em negrito significam, respectivamente, *formosinha* e *garridinha*. Após a marcação, as ocorrências são organizadas em quadros e tabelas (cf. seção Resultados) e analisadas a partir das teorias fonológicas não-lineares.

Embasamento teórico: diminutivos e aumentativos sob a ótica das Fonologias Não-Lineares

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 Métrica — modelo métrico de Hayes (1995), retomado por Massini-Cagliari (1995; 1999) e Costa (2006).

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 formações 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) e traduzido por Lee (1995, p. 05):

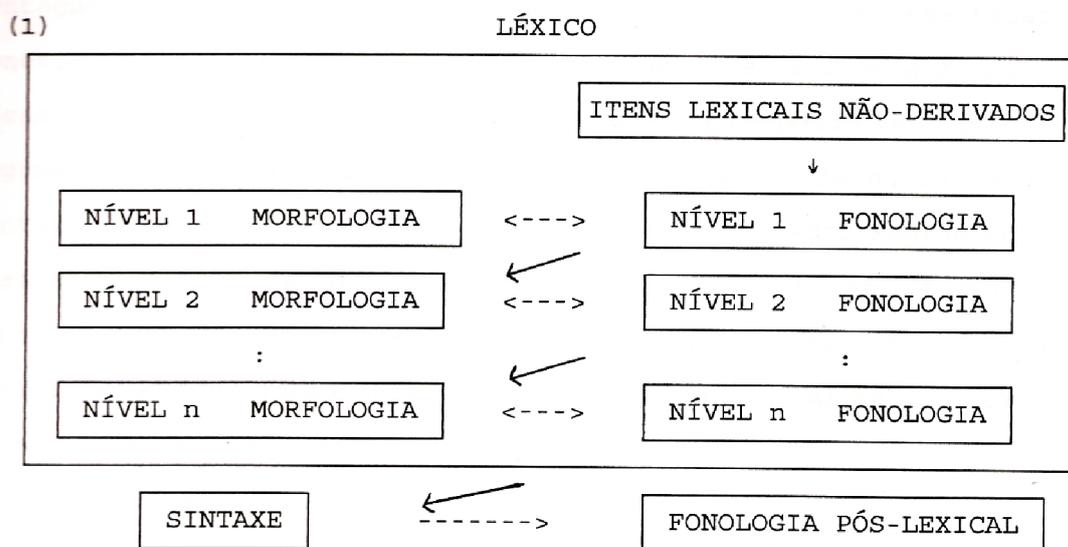


Figura 1. Estruturação do léxico proposta por Kiparsky (1982, apud LEE, 1995, p. 05)

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 adjungir 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.

Resultados

A coleta de dados no *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, como pode ser observado nos quadros 1, 2, 3 e 4 a seguir:

Quadro 1. Diminutivos mapeados em 420 cantigas religiosas

Ocorrência	Cantiga; Verso	Significado
ansarinnos	389; 33	gansinhos
boỹo	331; 15	bonzinho
campaynna	384; 52	sininho
carpynna	105; 98	chorinho
donezỹa	354; 2, 354; 12, 354; 30	doninha
filynno	323; 15	filhinho
fremosinna	79; 13, 178; 12, 195; 41, 241; 15	formosinha
fremosinno	55; 62, 115; 16, 145; 42, 331; 16, 347; 51, 353; 38, 389; 18	formosinho
furadynno	136; 30	buraquinho
garridelinna	79; 14	garridinha, travessinha
judeucỹo	4; 34	judeuzinho
mannanỹa	310; 24, 321; 33	manhãzinha
moçelinnos	389; 38	mocinhos
ovellỹa	147; 18	ovelhinha
passarinna	103; 23	diminutivo de passara
pastorinna	321; 58	mocinha
pastorynno	102; 18, 145; 40, 392; 15	mocinho
pequeninna	54; 23, 310; 9, 389; 35	pequeninha
pequeninno	89; 72, 139; 26, 205; 43, 221; 11, 340; 24, 345; 72, 389; 8, 400; 32	pequeninho
tonelcỹo	23; 18	tonelzinho
velloçinna	75; 18	velhinha
velocinno	147; 44	velhinho

Observando o quadro acima verifica-se que há 26 ocorrências para o sufixo de diminutivo *-inno*, sendo o vocábulo *pequeninno* o que possui mais ocorrências, aparecendo em 8 cantigas diferentes, e 19 ocorrências para o sufixo de diminutivo *-inno* com a desinência de gênero no feminino (*-inna*), das quais *fremosinna* aparece em 4 cantigas distintas. Assim sendo, o número de ocorrências para o sufixo de diminutivo em 420 cantigas totaliza 45, quer sejam elas masculinas quer sejam femininas.

Quadro 2. Aumentativos mapeados em 420 cantigas religiosas

Ocorrência	Cantiga; verso	Significado
aguillon	31; 53	vara grande com uma ponta de ferro utilizada para picar e instigar os bois na lavoura
arloton	305; 48	“covardão”, “grosseirão” no sentido pejorativo.
bolsson	305; 63	bolsão
cabron	85; 65(-ões), 283; 56	cabrão
crerizon	24; 9, 404; 12	“clerigão” no sentido pejorativo; um mal clérigo.
escudeiron	104; 12	“escudeirão” na forma pejorativa.
espadarron	189; 17	espadagão

Em relação aos aumentativos, verificaram-se apenas 9 ocorrências, fato esse que comprova que, devido a essas cantigas apresentarem um caráter religioso e serem destinadas à Virgem Maria, a linguagem utilizada passa a ter uma conotação afetiva positiva muito maior. Tal conotação afetiva positiva aparece, sobretudo, nos nomes diminutivos e deixa de existir nos nomes aumentativos.

Quadro 3. Diminutivos mapeados em 431 cantigas de escárnio e maldizer

Ocorrência	Cantiga; Verso	Significado
ansarinhos	154; 12	gansinhos
baroncinho	355; 4	varãozinho, machinho
donzinho	235; 11	donativozinho; uma pequena recompensa
falconcinho	27; 2	falcãozinho
fraquelinha	213; 3	fraquinha
galguilinho	27; 5	cãozinho galês
molhercinha	264; 10	mulherzinha
pastorinha	147; 17, 264; 4	mocinha
pastorinho	116; 2	mocinho

O quadro acima permite constatar o mapeamento de 10 ocorrências de diminutivo nas cantigas de escárnio e maldizer. Desses 10 vocábulos, 3 estão no feminino (*fraquelinha*, *molhercinha* e *pastorinha*). O vocábulo mais produtivo foi *pastorinha*, aparecendo 2 vezes no decorrer das 431 cantigas. Observa-se ainda que 3 ocorrências de diminutivo mapeadas nas cantigas de escárnio e maldizer também foram mapeadas nas cantigas religiosas. São elas: *ansarinhos*, *pastorinha* e *pastorinho*.

Quadro 4. Aumentativos mapeados em 431 cantigas de escárnio e maldizer

Ocorrência	Cantiga; Verso	Significado
balandrão	194; 2	capa grande com capuz
cabeçon	73; 5, 310; 14	cabeção
cabron	21; 33(-ões)	cabrão
cadarron	378; 16	catarrão
çapaton	34; 10	sapatão
cavalon	144; 25	cavalão, no sentido de ser um homem grosseiro.
clerigon/clerizon	319; 1, 422; 8	“clerigão” no sentido pejorativo; um mal clérigo.
citolon	210; 2, 211; 19, 218; 32, 222; 2, 294; 3, 295; 5, 295; 14	cítola grande; uma guitarra grande.
cochoã	238; 9	mulher “grosseirona”; do povo.
conon	14; 2	aumentativo e pejorativo de cono (vagina)
escudeiron	379; 19	“escudeirão” na forma pejorativa.
espadarron	57; 15	espadagão
lorigon	57; 9	saia grande
nadigon	132; 13, 132; 18, 257; 5, 257; 15 (-ões)	nádega grande
saion	301; 19, 301; 23	saia grande
tavão	60; 3	moscão
zevron	252; 6, 252; 12, 253; 4, 253; 6, 253; 10, 253; 12, 253; 16, 253; 18, 255; 15, 257; 1, 257; 11 (-ões), 259; 2, 262; 1, 263; 26	aumentativo de zevro (cavalo selvagem); no sentido pejorativo, homem cavalão, grosseirão.

O quadro exposto nos revela o mapeamento de 42 aumentativos distribuídos em 17 ocorrências, sendo 1 delas com o sufixo diminutivo no feminino (*cochoã*). A ocorrência mais produtiva foi *zevron*, aparecendo 14 vezes no decorrer das 431 cantigas.

Todos os dados apresentados anteriormente podem ser quantificados de acordo com o que evidenciam as seguintes tabelas:

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 ² 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.

Análise dos resultados

Tomando como base conceitos da teoria da Fonologia Lexical (FL), postula-se que diminutivos e aumentativos em Português Arcaico poderiam pertencer a um nível lexical intermediário (nível beta), assim como em Português Brasileiro (PB) (cf. LEE, 1995). A maioria das ocorrências mapeadas nas cantigas medievais não revelou características comuns aos nomes formados no nível dos derivados (nível alfa), como a submissão à regra de neutralização das vogais médias, muito menos características semelhantes aos compostos pós-lexicais (nível ômega), como a existência de plural entre os constituintes.

Do âmbito da teoria da Fonologia Métrica constata-se que estudos do acento para o PA (cf. MASSINI-CAGLIARI, 1995, 1999; COSTA, 2006) tentam analisar o padrão acentual naquele período. De acordo com esses estudiosos, havia uma grande recorrência de palavras paroxítonas no período arcaico de nossa língua, fato expresso pela confirmação de que o ritmo era estruturado a partir do pé silábico troqueu moraico³ em Português Arcaico tanto nas cantigas profanas analisadas por Massini-Cagliari (1995, 1999) quanto nas religiosas analisadas por Costa (2006): “[...] pode-se considerar o troqueu moraico como o pé básico do PA, sendo que a construção dos pés deve se dar da direita para a esquerda” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 167). Ressalta-se, porém, que o fato de a maioria das ocorrências nessas cantigas serem consideradas paroxítonas não significa que outros padrões silábicos não foram encontrados, como as oxítonas terminadas em consoante (no caso dos aumentativos mapeados no *corpus* das 420 cantigas, como *crerizon*), nasal ou ditongo crescente. Logo, tomando como base os dois padrões silábicos mapeados por Costa (2006) nas CSM, verifica-se que as ocorrências de diminutivo mapeadas nas cantigas religiosas e nas cantigas de escárnio e maldizer são paroxítonas, como evidencia o exemplo a seguir:

² Abreviatura para Cantigas de escárnio e maldizer.

³ Nome originário da métrica clássica, que corresponde aos sistemas de acento sensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda.

(02) *fremosinna* (CSM 79;13, 195;41, 241;15)

(x)	linha 2		
(x	.)	(x	.)	linha 1
(x)	(x)	(x)	(x)	linha 0		
fre	mos	in	na			

Analisando o exemplo acima observa-se que, na linha 0, são marcadas todas as sílabas para, posteriormente, na linha 1, destacar os cabeças de uma sequência silábica, ou seja, as proeminências vocálicas na base da palavra e no sufixo adjungido a elas. Na linha 2 constata-se que somente o acento principal permanece e que este está em posição paroxítona. Considerando-se a questão do padrão acentual, pode-se constatar por meio desse exemplo que, na linha 1 e 2, tem-se o padrão do *troqueu moraico* (x .) e (x), com a representação de pés compostos de duas sílabas breves (∪∪) no primeiro caso, e um pé composto por uma única sílaba longa (–), na linha 2. Assim sendo, embasando-se em Massini-Cagliari (1999, p. 169), é possível afirmar que, assim como nas cantigas profanas, as ocorrências de diminutivo nas CSM confirmaram mais uma vez que o PA era sensível à quantidade silábica na construção dos pés, isto é, qualquer sílaba longa (ou pesada) posicionada na penúltima (caso do exemplo exposto) ou na última posição silábica da palavra atrai o acento principal, como pode ser observado no exemplo (02).

Como já comentado, Costa (2006) afirma ter encontrado algumas oxítonas no *corpus* das cantigas religiosas e, durante o mapeamento das ocorrências de diminutivo e aumentativo nas cantigas religiosas, verificou-se que os aumentativos em PA podem ser considerados de padrão acentual oxítono por analogia a palavras com a mesma terminação dos aumentativos (-on), classificadas como oxítonas por Costa (2006), como *galardon* (prêmio), *perdon* (perdão) entre outras. Vejamos, a seguir, por meio da grade métrica, um exemplo de ocorrência de aumentativo mapeada nas cantigas medievais que evidencia a posição do acento oxítono:

(03) *crerizon* (CSM 24;6)

(x)	linha 2	
(x	.)	(x)	linha 1
(x)	(x)	(x)	linha 0		
cre	ri	zon			

Em (03) temos na linha 0 a marcação de cada sílaba e na linha 1 constata-se o cabeça de cada sequência silábica. Por fim, na linha 2, somente o acento principal permanece na posição oxítona. Observando não somente a ocorrência exposta como exemplo, mas também as outras de aumentativo mapeadas, verifica-se que estas não seguem o padrão ideal de formação de oxítonas no PA – palavras terminadas por sílaba leve seguida de sílaba pesada (∪∪) (cf. COSTA, 2006, p. 105-106); essas ocorrências de aumentativo, assim como as de diminutivo, também são sensíveis ao peso silábico, uma vez que possuem na penúltima ou na última sílaba uma longa (–) que atrai o acento principal.

Observa-se ainda que, em (02), há na linha 0 o encontro de uma proeminência vocálica da base *fremos-*, a qual recebe o acento primário individual em “o” – uma vez que é considerada paroxítona, de acordo com Costa (2006, p. 142) – com a proeminência

vocálica do sufixo *-inno*, que recebe acento primário individual em “i”. Esse encontro é chamado de colisão acentual ou reversão iâmbica (cf. HOGG; MCCULLY, 1987, p. 132-137), fenômeno que ocorre em uma sequência de dois acentos.

Para desfazer tal colisão, costuma-se aplicar a Regra de Mova X, segundo Massini-Cagliari (1999, p. 92), que diz que quando constatada uma colisão acentual deve-se realizar um movimento das marcas da grade ao longo da fileira em que a colisão ocorre. Assim sendo, em (02), a linha 1 apresenta o movimento do acento primário que estava em “mo” na linha 0 para “fre”. Logo, embasando-se novamente em estudos de Massini-Cagliari (1995, 1999), pode-se verificar em “fre” o deslocamento do acento, o qual não aparece na linha 2, uma vez que, de acordo com a estudiosa, o último acento é sempre mais forte que os outros (cf. MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 168). Nos exemplos (5) e (6), nota-se também a atuação da Regra de Mova X na linha 1 das respectivas grades métricas e, conseqüentemente, na linha 2 um acento principal marcado nas vogais dos sufixos *-inna* e *-on* e o apagamento dos acentos secundários.⁴

Outra questão apontada por Massini-Cagliari (1999, p. 174) em relação aos padrões acentuais encontrados em PA é a Regra Final à direita. De acordo com a estudiosa, nessa regra o componente mais à direita no momento de formação da palavra recebe o acento principal, estabelecendo o padrão de acentuação dos compostos em PA. Assim sendo, observou-se que nas ocorrências de diminutivo e aumentativo mapeadas nas CSM o acento principal localiza-se à direita e, devido a isso tais ocorrências podem ter como padrão acentual o dos compostos.

Conclusão

Observando os exemplos de ocorrências mapeadas nas cantigas religiosas expostos anteriormente (02 e 03), percebe-se que eles nos revelam a presença de acentos primários individuais (um acento na base e outro nos sufixos de diminutivo e aumentativo), os quais estão sob a condição de choque acentual e, por isso, pela Regra de Mova X (cf. MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 92), tendem a se tornarem um acento secundário (que é apagado) e um acento primário principal, que permanece. Portanto, utilizando os conceitos da Fonologia Métrica, sobretudo o da grade métrica, conclui-se que os nomes diminutivos e aumentativos em Português Arcaico são compostos, pois possuem um acento primário e um secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO X, O sábio. *Cantigas de Santa Maria*: edición facsímile do Códice de Toledo (To). Biblioteca Nacional de Madrid (Ms. 10.069). Vigo: Consello da Cultura Galega, Galáxia, 2003.

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.

⁴ Lee (1995) também aborda esse assunto para o PB. Para o estudioso, o apagamento ocorre devido ao Princípio de Preservação de Estrutura nas formações com o sufixo *-inho* e *-zinho*, já que no domínio prosódico do PB é permitido apenas um acento primário. Ele afirma ainda que somente nas formações com *-zinho* tal apagamento proporciona o deslocamento do acento para a direita.

- COSTA, D. S. *Estudo do Acento Lexical no Português Arcaico por meio das Cantigas de Santa Maria*. 2006. 163 f. Tese (Mestrado em Linguística. Área de Concentração: Fonologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- HAYES, B. *Metrical Stress Theory: Principles and Case Studies*. Chicago, London: University of Chicago Press, 1995. 477 p.
- HOGG, R.; MCCULLY, C. *Metrical Phonology: a coursebook*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 288 p.
- KIPARSKY, P. From Cyclic Phonology to Lexical Phonology. In: _____. *The Structure of Phonological Representations: Part I*. USA: Foris Publications, 1982. p. 131-164.
- LAPA, M. R. *Cantigas d'Escarnho e Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses*. 4. ed. ilustrada. Lisboa: João Sá da Costa, 1998a. 393 p.
- _____. Vocabulário Cantigas d'Escarnho e Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses. In: _____. *Cantigas d'Escarnho e Mal Dizer dos Cancioneiros Medievais Galego-Portugueses*. 4. ed. ilustrada. Lisboa: João Sá da Costa, 1998b. p. 289-393.
- LEÃO, A. V. *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio: aspectos culturais e literários*. Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007. 178 p.
- LEE, S. H. *Morfologia e Fonologia Lexical do Português do Brasil*. 1995. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Morfologia e Fonologia) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MASSINI-CAGLIARI, G. *Cantigas de amigo: do ritmo poético ao linguístico. Um estudo do percurso histórico da acentuação em Português*. 1995. 300 f. Tese (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Fonologia) - Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____. *Do poético ao linguístico no ritmo dos trovadores: três momentos da história do acento*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999. 207 p.
- _____. *A música da fala dos trovadores: Estudos de Prosódia do Português Arcaico, a partir das cantigas profanas e religiosas*. 2005. 348 f. Tese (Livre Docência em Linguística. Área de Concentração: Fonologia) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.
- _____. *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.
- METTMANN, W. Glossário. In: _____. *Cantigas de Santa Maria*. Coimbra: Universidade, 1972. 325p.
- _____. Algunas observaciones sobre la génesis de la colección de lãs 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.

PARKINSON, S. As Cantigas de Santa Maria: estado das cuestións textuais. In: _____. *Anuario de estudos literarios galegos*. Vigo: 1998. p.179-205.

TAVANI, G. Cantiga de escarnho e maldizer. In: _____. *Dicionário da literatura medieval galega e portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993. p. 138-139.

Violações da continuidade/descontinuidade da língua e o efeito em falas gagas

(Violations of the continuous and discontinuous of the speech and the effect on stuttering speeches)

Célia Regina Carneiro¹

¹Universidade Paulista (UNIP)

celiacarneiro@uol.com.br

Abstract: In this paper, we present an analysis of linguistic signals in speech manifestations that are considered as stuttering. We identify and analyze stuttered speech in order to find explanations for their effects. After doing the analysis, we were able to rethink some concepts widely used in the literature on stuttering speech, which allowed us to talk about effects on the language caused by the characteristics of this type of speech. In other words, they affect the language field which consists of continuous aspects of vowels and discontinuous aspects of consonants. Therefore, we can say that the heterogeneous and unpredictable occurrence of stuttering speech characteristics indicate that we need to review and rethink concepts, and also, it seems that this type of speech occurs because the speaker cannot control the movements used to produce speech.

Keywords: stuttering; linguistic signals; continuity and discontinuity of speech.

Resumo: Neste artigo, apresentamos uma análise de marcas linguísticas presentes em acontecimentos de falas tidas como gagas, identificando e analisando trechos de fala considerados gaguejantes, visando a encontrar explicações para esses efeitos da gagueira. Dessa análise, resultou a resignificação de conceitos amplamente utilizados na literatura corrente sobre a gagueira, possibilitando-nos falar de efeitos que afetam o contínuo e descontínuo da fala, ou seja, afetam o campo da língua constituída pelo contínuo das vogais e descontínuo das consoantes. Assim é que podemos dizer que a heterogeneidade e imprevisibilidade de ocorrência de sinais linguísticos gaguejantes apontam para a necessidade de revisar e resignificar conceitos e, ainda, indicam a não possibilidade de controle pelo falante, revelando movimentos da língua a sua revelia.

Palavras-chave: gagueira; sinais linguísticos; continuidade e descontinuidade da fala.

Introdução: a fundamentação teórica, os objetivos, os sujeitos e a metodologia

Este trabalho parte da afirmação de que a gagueira deva ser entendida como efeito da tensão entre o reconhecimento e o estranhamento dos movimentos da língua em uma fala.¹ Em outras palavras, e mais especificamente relacionado ao título deste artigo, podemos dizer que sinais linguísticos presentes em uma fala e que afetam/ violam o campo da língua constituída pelo contínuo das vogais – V – e descontínuo das consoantes – C – levam ao estranhamento, e imprimem maior efeito àquelas falas reconhecidas como gagas, tanto para o sujeito gago como para o outro, seu interlocutor, que não reconhecem os movimentos da língua naquela fala.

¹ Esta afirmação advém de outro trabalho (CARNEIRO, 2009) em que várias manifestações de falas tidas como gagas foram analisadas e vários conceitos envolvidos nas discussões sobre a gagueira foram resignificados.

Quando percorremos a literatura sobre a gagueira, vemos que ela se define por sinais linguísticos presentes em uma fala e agrupados sob os títulos de dificuldades, distúrbios ou rupturas que perturbam a fluidez verbal, como se pode ler em definição da Organização Mundial da Saúde (OMS), publicado pelo DataSUS, órgão do Ministério da Saúde/Brasil, CID 10 – Código Internacional de Doenças ou Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionais – de acordo com a qual a gagueira é uma doença caracterizada por sinais linguísticos, como repetições ou prolongamentos frequentes de sons, de sílabas ou de palavras, ou por hesitações ou pausas frequentes que perturbam a fluência verbal. Essa é uma definição aceita e partilhada por fonoaudiólogos como, para citar alguns, Bohnen (2002), Britto Pereira (2002), Chaves (2002).

Essa definição é aceita sem que os conceitos nela envolvidos sejam suficientemente problematizados ou compreendidos, como revelou Scarpa, em trabalho de 1995, ampliado em 2006, trabalhos que se tornaram referência sobre o assunto e em que a autora demonstra a circularidade em uma definição onde é fluente o que não é disfluente e é disfluente se não há fluência. Para ela, uma definição que não permite identificar se se trata de uma fala “interpretada” como fluente, por um ouvinte leigo, ou se se refere à fala intrinsecamente fluente. Levando-a a concluir que a fluência é uma abstração metodológica, um ideal de fala de um falante/ ouvinte também ideal. Isso porque, sob o rótulo das disfluências de fala que caracterizariam a gagueira, estão os fenômenos linguísticos como repetições, falsos inícios, bloqueios, prolongamentos, pausas silenciosas ou preenchidas e outros que estão presentes em uma fala gaga e em uma fala não gaga. Ou seja, gagueira é um rótulo dado para falas identificadas como patológicas por apresentarem sinais linguísticos que também estão presentes em uma fala não patológica. No entanto, e é importante ressaltar, os mesmos sinais linguísticos na fala do gago provocam um efeito no interlocutor e no próprio gago diferente do efeito que provocam quando na fala do não gago (SCARPA; CARNEIRO, 2007).

Além disso, análises de falas gagas revelam heterogeneidade dos sinais linguísticos e imprevisibilidade de ocorrência indiciando uma relação não estática do sujeito com a própria fala, com a língua e com o outro, como apontado por Pisaneschi (2001) e, posteriormente, verificado por Carneiro (2009).

A partir das considerações de Scarpa expostas acima e de nossa filiação ao Interacionismo de C. Lemos (1992, 2002, 2006 entre outros), ao dizer que há língua e ela opera em toda e qualquer manifestação da linguagem, sendo o sujeito lugar de funcionamento linguístico-discursivo, o que significa dizer que ele está submetido à língua, foi que assumimos a necessidade de tomar a gagueira como questão linguística e definimos como nosso objetivo analisar manifestações de falas diagnosticadas como falas gagas dessa perspectiva, linguística. Nesse sentido, este trabalho se diferencia de muitos outros sobre o mesmo tema que abandonam os sinais linguísticos presentes na fala gaga, para abordarem a gagueira de perspectivas bio-psico-sociais.² Exceção se faz aos trabalhos de Pisaneschi (2001), Britto Pereira (2003), Merlo (2006) e Carneiro (2009), sobre os quais faremos referência em vários pontos deste artigo.

Para atender ao nosso objetivo, conforme dito acima, buscamos em manifestações de falas tidas como gagas: (i) identificar os trechos de fala que apresentam os sinais

² Ver, a esse respeito, Pisaneschi (2001) e Carneiro (2009).

linguísticos considerados como responsáveis por ser essa uma fala gaga; e (ii) analisar esses trechos de fala identificados buscando explicações para seu efeito de estranhamento.

Para (i) fizemos uso das definições de Merlo (2006) e de Britto Pereira (2003) para conceitos como repetições, bloqueios, pausas, prolongamentos, como veremos nos episódios de fala aqui apresentados. Esses sinais linguísticos são aqueles utilizados para as avaliações de falas gagas em clínica, bem como para medir o grau de severidade da gagueira, como é possível ver em, por exemplo, Andrade (1999), Britto Pereira (2003) e nos vários trabalhos publicados em Meira (2002). Desses trechos interpretáveis como gaguejantes, nos deteremos naqueles em que identificamos violações da continuidade/descontinuidade da língua em uma fala, conforme o título deste estudo, atendendo ao objetivo (ii).

Os episódios de fala analisados são de crianças que tiveram suas falas gravadas em encontros com interlocutores adultos³ no Ambulatório dos Transtornos da Fluência da Faculdade de Fonoaudiologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essas gravações foram colhidas digitalmente e transcritas ortograficamente por Carneiro e, também, por Scarpa (como se encontra em CARNEIRO, 2009). Notações específicas ou retiradas do IPA foram utilizadas quando a escrita ortográfica não se mostrou adequada ou quando pretendemos destacar algum fragmento gaguejante. Faremos referência, também para fins ilustrativos, das transcrições e análises disponíveis em Britto Pereira (2003, p. 211-242).

As notações utilizadas nas transcrições que ilustram nossa análise são:

- / pausa de duração pequena ou média;
- // pausa mais longa, com respiração;
- ? oclusiva glotal;
- : indica prolongamento de curta e média duração do som que o antecede;
- :: indica prolongamento de maior duração do som que o antecede;
- ^ indica bloqueio;
- pausa tensa;
- (SI) indica trecho de gravação incompreensível ou inaudível para a transcrição;
- k* símbolo do alfabeto fonético internacional (IPA) para indicar a produção de uma oclusiva palatal surda. Utilizado principalmente em casos de repetição do fone, pois esse símbolo nos parece mais adequado do que a utilização de “qu” de nosso sistema de escrita alfabético;
- S* símbolo do alfabeto fonético internacional (IPA) para indicar a produção de uma fricativa palatal surda. Utilizado quando a escrita ortográfica não se mostra adequada e pretendemos destacar algum fragmento de fala gaguejante.

³ Essas gravações foram gentilmente cedidas pela coordenação do curso de Fonoaudiologia dessa universidade, a Prof. Dra Leila Nagib, a quem expressamos nossos agradecimentos.

Violações da continuidade: oclusão glotal e bloqueio

Iniciamos com este excerto da transcrição da fala de uma criança, aqui identificada por J., em um diálogo com E., seu entrevistador:⁴

- (1)
1. **J:** *Tem é:: // árvores // penppneu / tem tênis tem meia tem é:: // short / brusa / e a corda.*
 2. **E:** E a corda? E o que que e o que que o menino tá fazendo?
 3. **J:** *Ele tá se balançando.*
 4. **E:** Tá se balançando? E qual é o lugar que parece ser assim? Aonde o menino tá.
 5. **J:** *Na / no Amazonas?*
 6. **E:** Na Amazônia? Pode ser. Descreveu tudo que tem aí prá mim?
 7. **J:** *Humhum.*
 8. **E:** Agora me conta uma história, então. Só fala um pouquinho mais alto prá eu ouvir sua voz.
 9. **J:** *Era ?uma vez / um menina cha'm?a cha'm?a:do Gabriel aí foi ?ele tava lá naa:/ na / ?am?am?amAmazonas / de visita. Aí foi ele ^S^se ^Sse se perdeu / se perdeu / (SI) ele é: / fi ficou muito triste / (SI) de tigre / de leão / de macaco. Aí foi ele é:: / achou ?um / um baa:ba / ^balanço que ele aa: / fi ficou feliz / para sempre.*
 10. **E:** Ficou feliz para sempre? E o que que ele foi fazer lá na Amazônia?
 11. **J:** *Foi é / vi visitá a Amazonas.*
 12. **E:** E ele foi sozinho?
 13. **J:** *Não. Foi com a mãe e o pai.*
 14. **E:** Ah, é?
 15. **J:** *De turista.*
 16. **E:** De turismo? Ele estava de férias lá?
 17. **J:** *Tava.*
 18. **E:** Tava? E o que mais, será que ele gostou de se balançar?
 19. **J:** *Ahn, ahn..*
 20. **E:** Gostou? Qual foi a sensação que ele teve?
 21. **J:** *De tá voando.*
 22. **E:** De tá voando?
 23. **J:** *Igual um avião.*
 24. **E:** É? E ele ficou feliz com isso?
 25. **J:** *Ficou.*
- (CARNEIRO, 2009, p. 180)

Trouxemos esse episódio, pois, apesar de ser um pequeno trecho da gravação com essa criança, já nos permite ilustrar, em um mesmo acontecimento de fala, trechos de fala sem episódios gaguejantes coocorrendo com trechos gaguejantes. Em Carneiro (2009), foi observado que os trechos gaguejantes predominam naqueles momentos em que a criança deve sustentar sua fala sozinha. Esses momentos são aqueles em que o interlocutor está presente com seu silêncio – um silêncio que tem escuta.

⁴ Os nomes e quaisquer dados que pudessem identificar as crianças ou seus entrevistadores foram substituídos atendendo às exigências éticas para pesquisas com seres humanos. O projeto de pesquisa original foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética (CE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), conforme parecer 063/2006 (CARNEIRO, 2009).

Observamos ainda uma mesma sequência “*ai foi ?ele*” produzida com inserção de uma oclusiva glotal retornando em outro lugar sem a oclusiva glotal “*AI foi ele*” (ambas em 9.J).

Além disso, esse trecho permite-nos ilustrar, também, a heterogeneidade dos sinais linguísticos presentes em uma fala gaga,⁵ pois nele observamos prolongamento, bloqueio, repetição e oclusão glotal, que, em nossa hipótese, representam violações da continuidade/descontinuidade da língua, como discutiremos a seguir.

Para tratar do tema em discussão, vamos nos ater ao trecho em destaque e, desse trecho de fala, vamos nos deter especificamente na presença da oclusiva glotal - *ʔ* - (fala de J. em 9. acima).

Enquanto conceito da Linguística, a oclusiva glotal não é fonema da língua portuguesa e enquanto fone aparece em lugares específicos, com função chamada de “emotiva” pela Linguística, presente, por exemplo, em interjeições.

É interessante ressaltar que, com exceção de Britto Pereira (2003), em geral, os autores não fazem menção à presença de uma oclusiva glotal no relato de casos de pacientes gagos, como pode ser visto nos quatorze diferentes estudos apresentados em Meira (2002). O que encontramos, nesses estudos, foram referências a repetições, prolongamentos, pausas, caracterizando falas gagas, e menções a bloqueios em sílabas ou palavras iniciadas com vogais (KESKE-SOARES; BAGETTI, 2002, p. 143; MERLO, 2006, p. 217). Já, em Carneiro (2009), a oclusiva glotal foi verificada na fala analisada de quatro crianças e de um dos adultos.

Britto Pereira (2003) também faz referência à oclusão glotal na fala de seus, como chamados por ela, informantes. Essa autora faz distinção entre bloqueio, pausa tensa e oclusão glotal. Para ela, enquanto o bloqueio é caracterizado pela oclusão no conduto vocal antecedendo uma vogal ou fricativa, elevando a intensidade no início do fone seguinte, a pausa tensa caracteriza-se por oclusão no conduto vocal sem alteração da intensidade do fone seguinte.⁶ Em seu estudo, a autora considerou oclusão glotal quando esta substituiu um fone, em geral, [p], [t], [k], [b], [d], [m], [n] e [l] ou quando se inseriu na cadeia de fala, em geral, depois de uma oclusiva (BRITTO PEREIRA, 2003 p. 84-85). Nessa referência já temos violações da língua: 1. em português, a oclusiva glotal não é variante de nenhum dos fones citados, não podendo, portanto, substituí-los sem que isso cause estranhamento para os falantes da língua; 2. a inserção de uma oclusiva glotal depois de outra oclusiva significa tanto uma alteração da estrutura de uma sílaba já constituída – de CV para CCV – como também significa uma violação da língua, pois, no português, em sílabas de ataque complexo a segunda consoante é sempre uma líquida, ilustrando, assim, uma violação da continuidade. Em (2), trazemos a transcrição do “Falante 8 – A.E.A.”, retirado de Britto Pereira (2003, p. 220):

⁵ O leitor poderá ter acesso à transcrição de todo esse acontecimento de fala em Carneiro (2009). Nesse mesmo trabalho, encontrará acontecimentos de falas de outras crianças com mais ilustrações da heterogeneidade dos sinais linguísticos presentes em um mesmo acontecimento de fala com um mesmo sujeito.

⁶ A pausa tensa, conforme definição de Britto Pereira (2003, p. 84), seria, em nossa classificação, evidência de violação da continuidade no fluxo da fala. Foge, porém, do escopo deste trabalho, a consideração dessa disfluência típica da gagueira.

- (2) “Hum o meu *ʔoʔe* é A: *ʔei*, *iʔade* é hum treze anos eu tenho só uma irmã e é: é: é:, meu p:ai ch[^]*chaʔa*: Geraldo e a hum: e a: minha m:... minha mãe Vera. *Esʔola* é: hum hum *hum ʔoa*, *chamma*: *Erʔesʔo*... // Sétima série eu tô. // Gosto. //Tenho. // *Ah ʔos* hum professores [fecha os olhos]. // *Ahan*. // *Ah* por enquanto não.//*Ainda* não. // *Ah* é boa. // *Ah eu esʔuʔo* só. // *Ah*, *ah* [fecha os olhos] *jog:ar bola*. // *Jogo*. // *Ahan*// *Ah* eu eu [fecha os olhos] *tenho aula*. // *Ah*. ”⁷

Segundo padrões silábicos do português, uma oclusiva glotal e uma vogal ou uma oclusiva glotal se inserindo entre duas vogais tomaria a posição de uma consoante plosiva, fricativa ou líquida, constituindo teoricamente uma nova sílaba; sílabas são unidades rítmicas básicas, fragmentos da língua formados sempre de núcleo, que por definição é um contínuo – a Vogal / voz – que pode ou não estar acompanhado de um descontínuo, que forma o ataque ou a coda – a consoante ou outro som assilábico (semivogais, por exemplo).

A inserção da oclusiva glotal constituindo uma sílaba, estranha para os falantes da língua, imprime, assim, efeito de descontinuidade onde teríamos continuidade na fala, causando estranhamento para o interlocutor e para o próprio gago à escuta da própria fala.

Em *J.*, acima, há inserção da oclusiva glotal entre vogais, imprimindo, a partir do que dissemos acima, descontinuidade onde teríamos uma continuidade. Assim é em:

“*Era ʔuma vez*”;
 “*foi ʔele*”;
 “*na / ʔa*”;
 “*achou ʔum*”.

A inserção de uma oclusiva glotal entre duas vogais, constituindo nova sílaba e, assim, violando a continuidade, também pode ser observada neste excerto da manifestação de fala de outra criança aqui denominada por *Ga*, retirado de Carneiro (2009), nos trechos em destaque:

- (3) 1. *Ga*: *É um...é* três crianças / *ʔé* foram ao circo/ *aí / éam/ elas ʔé* viram *um ʔé ʔé* palhaço *ei ʔeiʔei* fazendo *éyé* acobracias *é: m: // i:i:m // esse ʔé ʔé* ficaram *mu m:uito* alegres *é e* elas *ééique* queriam *ser é pa[x]* *é* palhaços.
 2. *E*: *É mesmo? Mas o que é que essas crianças viram no circo?*
 3. *Ga*: *ʔo ʔé* palhaços e *é a:* essa *bu ʔ aʔé* acobracias!

Assim como constatado por Britto Pereira (2003), em *J.*, acima, observamos também inserção de oclusiva glotal em sílabas do tipo CV, alterando a estrutura silábica já constituída – de CV para CCV, ou de ataque simples para ataque complexo –, como em “*cha'mʔa cha'mʔa:do*”; “*amʔamʔamAmazonas*”(cf. 9.*J.*).

Os casos de ataque ramificado previstos pelo português, como já dissemos, são preenchidos por consoantes plosivas ou fricativas labiais, como primeiras consoantes, e por consoantes líquidas, como segundas consoantes. Não acontecem com nasais e consoantes glotalizadas. Em outras palavras, a estrutura silábica constituída na fala dessa criança do tipo CCV, sendo a primeira uma consoante nasal e a segunda uma consoante glotal, constitui uma violação do padrão silábico do português.

No caso específico de “*cha'mʔa cha'mʔa:do*”; “*amʔamʔamAmazonas*”, a consoante [m] possui características de consoante momentânea, com obstrução do conduto

⁷ Para uniformização das informações prestadas neste trabalho, foram feitas adaptações das notações utilizadas.

vocal, e de consoante contínua com escoamento pelo conduto vocal. A oclusão glotal interrompe o fluxo da voz, imprimindo efeito de descontinuidade onde teríamos continuidade. Ou seja, há uma violação da continuidade.

A inserção da oclusiva glotal entre duas vogais, ou entre uma vogal e uma consoante, em lugares, portanto, imprevisíveis e com efeitos também imprevisíveis, é estranha aos falantes da língua, que ficam na tensão entre o reconhecimento e o estranhamento da língua.

Vejamos, agora, os bloqueios como violações da continuidade e, para tanto, trazemos este pequeno trecho da fala de M., uma fala tida como gaga, que tem o bloqueio como seu sinal linguístico mais marcante:

(4) E. pede para M. contar uma história.

*M: Era uma? / era uma?mavez / um menino / **^k^kele** / **^kuando** ele **^S::e^gava** da / da: **daes^kola** / ele adorava / ir no / no balanço dele / **^ke o pai dele** / fez prá ele era perto de casa. Ai / ele / **ai ^tava** na escola / a mãe dele pediu po / os empregados ir buscar ele de carro porque a mãe dele era rica. Ai / ai foi lá buscou ele / ai ele trocou de roupa pos / o sapatinho / a blusa. Ai / ai ele falou “Mãe, eu vou no: balanço / brincar / um pouquinho.” Ai a mãe falou “Vai e[aspirado] e volta / **^keu vou** / eu vou / eu vou fazer prá você um sanduiche.” Ai ele brincou / brincou / alegre / sorrindo. Brincou. Ai ele **foi ^prá** casa todo sujo porque ele caiu. Ai a mãe dele **fe ^tomá** um banho. Tomou / quente / porque ele não gostava de gelado. Ai / **^tomou** banho. Ai // **^tomou** banho. Ai depois / **^k^komeu** o sanduiche que a mãe dele fez. Ai ai nisso ele dormiu. Ai foi prá escola de novo. E ficou feliz.*

(CARNEIRO, 2009, p. 182)

O bloqueio, também chamado na literatura fonoaudiológica de “posição articulatória fixa”, ocorre quando para a produção de um som os articuladores são posicionados, mas sua realização demora a acontecer e, quando ocorre, se dá com excesso de força muscular, visíveis, muitas vezes, quando estão acompanhados de mímicas faciais ou outros movimentos corporais. Distingue-se do prolongamento, como veremos abaixo, pois ocorre antes da produção do som. Raramente se manifestam em falas não gagas, sendo, por conta disso, considerados disfluências atípicas, ou seja, aquelas que não se enquadram nas chamadas disfluências constitutivas da fala (BRITTO PEREIRA, 2003; MERLO, 2006). De acordo com Merlo (2006), acontecem, em geral, com palavras iniciadas por consoantes oclusivas ou vogais. Assim como Merlo, tanto na fala de J., em “**^S^se ^Sse se perdeu**” e “**^balanço**”, como na fala de M., nos trechos em negrito, os bloqueios antecedem consoantes fricativas ou oclusivas.

Britto Pereira (2003), por outro lado, observou bloqueios antecedendo uma vogal nasal ou oral ou uma fricativa, provocando um aumento na intensidade do fone que o segue percebido auditivamente, porém não constatado acusticamente (2006, p. 84).

Em português brasileiro a saliência de uma sílaba tônica provém, em geral, de sua maior duração. A ênfase na sílaba tônica aumenta, assim, o efeito acústico da duração (CAGLIARI; MASSINI-CAGLIARI, 1998; MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI, 2001). Desse modo, podemos dizer que a demora na produção de um som e o excesso da força muscular imprime efeito de tonicidade em uma sílaba átona e maior efeito de tonicidade em uma sílaba já tônica, como se vê em:

- ✓ em sílabas átonas:

^S::e^gava da

^tomou

^k^komeu

- ✓ em sílabas tônicas:

“^k^kele / ^kuando ele

^S::e^gava da / da: daes^kola / “

“aí ^tava na escola”

Quando o bloqueio ocorre na consoante que segue uma vogal, o efeito final é de neutralização entre o efeito do contínuo das vogais anteriores e o descontínuo da consoante que inicia a sílaba.

Violações da descontinuidade: prolongamentos

Merlo (2006) e Britto Pereira (2003) denominam ‘prolongamentos’ quando, durante a produção de um som, ocorre um aumento em sua duração, podendo ocorrer com qualquer consoante ou vogal. De acordo com Britto Pereira (2003, pág. 83), “os gogos costumam apresentar durações anormais nos segmentos de suas falas, mas a especificação da medida que vai determinar um prolongamento, na gagueira, ainda não foi estipulada”.

Merlo (2006) distingue os prolongamentos hesitativos, ou marcas de hesitação, dos prolongamentos fluentes, reformuladores ou não hesitativos. Os primeiros não marcam “proeminência ou fronteiras de grupos acentuais” (MERLO, 2006, p. 213), como os outros, e são característicos de falas gagas (Tabela 2, p. 29), principalmente quando ocorrem no início ou interior de palavras, podendo, assim, auxiliar na distinção entre falas gagas e não gagas (p. 14), apesar de estarem presentes também em falas não gagas.

Na fala de *J.* acima, encontramos prolongamentos, por exemplo, em “*cha`m?a:do*”, “*baa:ba*” (em 9.J). Bem mais ilustrativo é a fala extraída de Britto Pereira (2003, p. 211) do, denominado por ela, “Falante 1 – M.G.S.” que, na avaliação dessa autora, apresenta uma gagueira severa (p. 210):

- (5) *Eu m:e ch:amo M:ar:ia das Graças, tenh:o cinq:uent:a e d:ois na:os é sou é irm:ã de m:ais nove irm:aos, m:eus p:ais já são fal:ecid:os, p:apai ^ie há sete an:os e m:am:ãe ^ni há t:rês na:os é: p:erdi m:eu^o: m:a—rido há oito na:os e tenh:o um filho de vinte e t:rês na:os, é hoje eu sou ap:osentad:a, isso já há sete na:os m:as era p:rofessora de m:atem:ática é: eu^o: g:ostava m:uito do m:m:eu t:rab:alh:o m:as achei m:uit:o bom, ót:imo t:er ap:o--s:entad:a ap:osentad:o, ap:esar ou n:em digo ap:e^sar, porque g:osto disso é hoje eu t:rabalh:o b:astante m:as m:as eu g:osto de t:udo q:eu faço, sinto o tempo p:assar m:uito dep:ressa e não d:á tempo de f:azer tudo que p:lan:ejo que p:enso é atualm:ente eu ^o t:enh:o v:ontade, tenh:o p:lan:os de f:azer t:anta c:oisa m:as é b:om.*

O aumento na duração de um som, para nós, representa uma violação da descontinuidade em uma língua constituída pelo contínuo das vogais e descontínuo das consoantes. Ao imprimir maior duração do que o esperado pelos falantes da língua, em um som momentâneo, como as consoantes oclusivas e vibrantes, imprime características de som contínuo, como em: segunda sílaba de “*M:ar:ia*”, “*cinq:uent:a*”, “*d:ois*”, “*p:apai*”,

“t:rês”, “p:erdi”, “ap:osentad:a”, “p:rofessora”, “g:ostava”, “ót:imo”, “t:er”, “ap:esar”, “t:udo”, “q:eu”, “g:osto”, “t:rab:alh:o”, “p:assar”, “dep:ressa”, “d:á”, “p:lan:ejo”, “p:enso”, “t:enh:o”, “t:anta”, “c:oisa”, “b:om” e na primeira sílaba de “p:lan:ejo” e “p:lan:os”.

Por outro lado, o prolongamento imprime saliência àqueles sons que, apesar de consonantais, já possuem o traço de contínuos, como as fricativas, as líquidas, as nasais e, ainda maior saliência à continuidade característica das vogais, constituindo, assim, uma violação da descontinuidade da língua. Assim é em: “m:e”, “ch:amo”, primeira sílaba de “M:ar:ia”, “tenh:o”, “na:os”, “irm:ã”, “m:ais”, “irm:ãos”, “m:eus”, segunda sílaba de “fal:ecid:os”, “an:os”, “m:am:ãe”, “na:os é:”, “m:eu^o: m:a—rido”, “na:os”, “tenh:o”, “na:os”, “na:os”, “m:as”, “m:atem.ática”, “é: eu^o:”, “m:m:eu”, terceira sílaba de “t:rab:alh:o”, “m:as”, primeira sílaba de “m:uit:o”, “n:em”, última sílaba de “t:rabalh:o”, “m:as”, “m:as”, “m:uito”, “f:azer”, segunda sílaba de “p:lan:ejo”, “atualm:ente”, segunda sílaba de “t:enh:o”, “v:ontade”, “tenh:o”, segunda sílaba de “p:lan:os”, “f:azer” e “m:as”.

Conclusão

No presente trabalho, através das análises de episódios de falas gagas, os bloqueios, prolongamentos e a presença de sons estranhos à língua como oclusivas glotais, em lugares não esperados pelos falantes da língua, foram interpretados como violações da língua constituída pela continuidade das vogais e descontinuidade das consoantes, conforme apresentamos resumidamente no quadro abaixo:

Quadro 1. Resumo das violações da continuidade/ descontinuidade

VIOLAÇÕES DA CONTINUIDADE (descontinuidade em vez de continuidade)	VIOLAÇÕES DA DESCONTINUIDADE (continuidade em vez de descontinuidade)
<p>1) Oclusão glotal: inserção de oclusiva glotal, que não é fonema da língua portuguesa, em sílabas já constituídas, alterando a estrutura silábica</p> <p>V → ?V V_V → V?V CV → C?V</p> <p>2) Bloqueio: quando para a produção de um som os articuladores são posicionados, mas sua realização demora a acontecer e, quando ocorre, se dá com excesso de força muscular, imprimindo aumento na intensidade do fone quando, finalmente, é produzido, como é percebido auditivamente.</p>	<p>1) Prolongamentos: quando há aumento na duração durante a produção de um fone, imprimindo traço de contínuo a um fone não contínuo e imprimindo maior saliência à continuidade de sons que já possuem esse traço.</p>

Afetar a oposição contínuo/descontínuo é afetar o campo da lei, da língua constituída pela continuidade das vogais e descontinuidade das consoantes, e tem efeito de disfluência/gagueira.

Salientamos que esses sinais linguísticos também ocorrem na fala do não gago, talvez não com a mesma frequência pelo menos em um mesmo episódio de fala. No entanto,

acreditamos que, por constituírem violações da língua, a maior frequência em uma fala pode contribuir para reforçar o efeito de estranhamento que leva ao diagnóstico da gagueira.

Desse modo, retomamos a afirmação feita no início, qual seja a de que o efeito dos sinais linguísticos que caracterizam uma fala gaga resulta da tensão entre o reconhecimento e o estranhamento revelados pela escuta da própria fala ou pela escuta dos movimentos da língua em uma fala, movimentos que não podem ser impedidos ou controlados pelo falante, pois, se pudesse, não gaguejaria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C.R.F. de. *Programa Fonoaudiológico de Promoção da Fluência para Adultos: Aplicações Diferenciadas*. 1999. Tese. (Livre-Docência em Fonoaudiologia) – FMUSP, São Paulo.

BOHNEN, A J. Fatores de risco para o surgimento da gagueira: um estudo de caso dos dois anos e três meses aos doze anos e quatro meses. In: MEIRA, I. (Org.) *Tratando Gagueira*. Diferentes abordagens. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 2, p. 25-40.

BRITTO PEREIRA, M. M. de. A gagueira infantil como resultado da interação dos fatores sociais e emocionais. In: MEIRA, I. (Org.) *Tratando Gagueira*. Diferentes abordagens. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 3. p. 41-52.

_____. *Análise Linguística da Gagueira*. São Paulo: AM3 Artes, 2003.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. Quantidade e Duração Silábicas em Português do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. esp., p.47-59, 1998.

CARNEIRO, C. R. *Dos efeitos de gagueira*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística)-Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas.

CHAVES, T. A. À procura de um novo olhar sobre a gagueira. In: MEIRA, I. (Org.) *Tratando Gagueira*. Diferentes abordagens. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 4, p. 53-63.

KESKE-SOARES, M.; BAGETTI, T. Gagueira moderadamente severa: relato de caso na área dos distúrbios de fluência da fala. In: MEIRA, I. (Org.) *Tratando gagueira*. Diferentes abordagens. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 10. p. 137-150.

LEMO, C.T.G. de. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, Barcelona, Meldar, v. I, n. 1, p. 121-135, 1992.

_____. Sobre fragmentos e holófrases. In: COLÓQUIO DO LEPSI, III, 2002, São Paulo. Psicanálise-Infância-Educação. *Anais...* São Paulo: USP, 2002. p. 45-52.

_____. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.) *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006. v. 1. p. 21-32.

MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. Fonética. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1. p. 105-146.

MEIRA, I. (Org.) *Tratando Gagueira*. Diferentes abordagens. São Paulo: Cortez, 2002.

MERLO, S. *Hesitações na fala semi-espontânea: análise por séries temporais*. 218 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PISANESCHI, E. *Gagueira: disfluência sintomática*. 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) - LAEL/PUC-SP, São Paulo.

SCARPA, E. Sobre o sujeito fluente. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, v. 29, p. 163-184, 1995.

_____. (Ainda) sobre o sujeito fluente. In: LIER-DE VITTO, M. F.; ARANTES, L. (Orgs.). *Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo: EDUC, 2006. v. 1. p. 161-180.

SCARPA, E. M.; CARNEIRO, C. R. Between stuttered speech and the effect of speech in stuttering. In: IPRA INTERNATIONAL CONGRESS, X, 2007, Gotemburgo. *International Pragmatics Conference Abstracts*. Gotemburgo, Suécia: International Pragmatics Association, 2007. p. 189.

Alterações de linguagem nas epilepsias de lobo temporal

(Language alterations in temporal lobe epilepsies)

Danielle Patricia Algave¹

¹ Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP)

danielle.algave@gmail.com

Abstract: Recent researches have shown that language alterations in epilepsies can take place not only during the seizures, so-called transient aphasia, but also along the progression of the disease and intensification of the symptoms. Among the major language alterations described, we highlight the difficulty of lexical access. We aim to present the main issues related to phenomena associated with epilepsy, especially in TLE, and to explicit how the language alterations are presented in the literature. In addition, we aim to indicate the contributions made by neuropsychological and neurolinguistic studies, based on linguistic analyses that consider not only the subjects' difficulties with the language resources, but also alternative strategies of signification. Our discussion is supported by Discursive Neurolinguistics, developed at IEL / UNICAMP.

Keywords: epilepsy; language alterations; lexical access; aphasia; neurolinguistics.

Resumo: Pesquisas recentes revelam que alterações de linguagem nas epilepsias podem se dar tanto durante as crises, denominadas afasias transitórias, quanto com a evolução da doença e a intensificação dos sintomas. Dentre as principais alterações de linguagem descritas, destacamos a dificuldade no acesso lexical. Procuramos apresentar as principais questões relacionadas aos fenômenos ligados às epilepsias, sobretudo à ELT, e explicitar como as alterações de linguagem são apresentadas na literatura. Além disso, tentamos apontar para 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 pela Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, desenvolvida no IEL/UNICAMP.

Palavras-chave: epilepsia; alterações de linguagem; acesso lexical; afasia; neurolinguística.

Introdução¹

A epilepsia tem sido um distúrbio neurológico bastante discutido e investigado recentemente. Nesse contexto, torna-se relevante estudar as alterações de linguagem decorrentes das crises, descritas na literatura de forma superficial, desprovidas de análises linguísticas. Assim como ocorre nos estudos tradicionais das afasias, os *sintomas* são classificados por meio da aplicação de testes metalinguísticos, dentre os quais destacamos os de nomeação e de julgamento de gramaticalidade.

A possibilidade de se realizar experimentos com eletrodos (para inibição ou hiper-ativação de regiões neurais) durante procedimentos pré-cirúrgicos, quando o paciente está acordado e consciente, tem sido uma fonte de conhecimento para os neurologistas e neuropsicólogos, uma vez que podem testar várias habilidades linguístico-cognitivas e avaliar os riscos quanto ao comprometimento de funções complexas (linguagem, memória,

¹ Esta pesquisa está sendo desenvolvida com o apoio da Fapesp (Processo nº 2010/04338-8), no âmbito dos trabalhos realizados no GELEP (Grupo de Estudos da Linguagem no Envelhecimento e nas Patologias), cadastrado no CNPq e coordenado pela Profa. Dra. Rosana Novaes-Pinto, que orienta esta dissertação.

função executiva, por exemplo). Os resultados obtidos na aplicação de protocolos de avaliação, antes e após o procedimento cirúrgico, são comparados para avaliar as possíveis sequelas. Entretanto, tais avaliações restringem-se apenas às funções metalinguísticas.

Por meio de um levantamento bibliográfico preliminar, buscamos relatos de alterações de linguagem — referidas como *sintomas* nas áreas médicas — em sujeitos com Epilepsias de Lobo Temporal (doravante ELT), a fim de averiguar quais as relações existentes entre elas e a epilepsia, com destaque para o fenômeno referido como *dificuldade de encontrar palavras*, também conhecido por WFD (*word finding difficulties*).

As questões iniciais de nossa pesquisa foram basicamente as seguintes: (i) Existe relação entre distúrbios de linguagem e epilepsia? (ii) A epilepsia predispõe o surgimento de algumas alterações de linguagem? (iii) Os tipos de crises podem se diferenciar quanto ao prejuízo linguístico que causam? (iv) Quais seriam as alterações de linguagem mais frequentes? A pesquisa bibliográfica inicial apontou que as alterações surgidas após a ocorrência de crises epiléticas são muito mais frequentes do que imaginávamos e podem comprometer não somente a linguagem, mas os processos cognitivos de forma geral, a depender do tipo, grau e ocorrência das crises.

Algumas pesquisas revelam que alterações de linguagem podem ocorrer *durante* as crises epiléticas e, neste caso, são geralmente denominadas como *afasias transitórias* (PERELLÓ; VERGÉ-PONCE, 1995; CYTOWIC, 1996). Há casos em que, dependendo da evolução da doença, os sintomas se intensificam e torna-se necessária a cirurgia para remoção de áreas cerebrais que são, muitas vezes, relevantes para o funcionamento da linguagem e de outras funções complexas, como a memória.

Na área de Neurolinguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP, as afasias têm sido um dos temas mais importantes para as pesquisas, mas não há ainda trabalhos que relacionem sua ocorrência aos casos de epilepsias. Faz-se necessário discutir, inclusive, se os fenômenos linguísticos nessas patologias são da mesma natureza daqueles que emergem em consequência de AVCs, traumatismos crânio-encefálicos, tumores etc., e também discutir se é apropriado atribuir o rótulo de *afasia* (como fazem os estudos tradicionais) às alterações de linguagem observadas nas epilepsias.

Julgamos ser importante nossa participação enquanto linguistas no estudo das alterações de linguagem nas patologias, como propunha Jakobson (1969), há mais de cinquenta anos, já que se trata de um campo ainda predominantemente abordado por profissionais da saúde (neurologistas, neuropsicólogos, psicólogos, psiquiatras e fonoaudiólogos, por exemplo), centrado em uma perspectiva orgânica e biológica dos fenômenos. Podemos contribuir, sobretudo, para a compreensão das alterações e para o desenvolvimento teórico-metodológico da área.

Como este trabalho ainda se encontra em fase inicial, neste artigo nos deteremos nas questões teórico-metodológicas levantadas ao longo da revisão bibliográfica, justificando a escolha do paradigma qualitativo, microgenético, proposto por Vygotsky e retomado por Góes (2000), e sobre a perspectiva enunciativo-discursiva que orienta a área de Neurolinguística do IEL (COUDRY, 1988; DAMASCENO, 2004; COUDRY; MORATO, 1997).

A epilepsia como síndrome: sinais e sintomas

A palavra *epilepsia* é de origem grega e significa ‘fulminar, abater com surpresa, ser atacado; algo que vem de cima e abate o indivíduo’ (TOMASELLI, 2006). É uma doença conhecida desde épocas muito remotas, com relatos de 3.000 anos em linguagem acadiana. Na antiguidade, a epilepsia era relacionada aos distúrbios de comportamento, como a loucura, e acreditava-se que ambas estariam relacionadas à fleuma (OLIVEIRA; GOUVEIA, 2003). Por muito tempo, a epilepsia foi tida como um indicativo de *possessão* ou *acúmulo de humores do mal*. Hipócrates (460 a 377 a.C.) começou a contestar tal ideia em seu livro *Sobre a Doença Sagrada*, afirmando que a epilepsia teria, na verdade, origem cerebral. O principal documento que trata de neurologia no Egito Antigo – o Papiro de Smith – traz relatos de crises convulsivas em indivíduos com ferimentos na cabeça, por volta de 1.700 a.C. (SILVA; CAVALHEIRO, 2004).

O primeiro tratado científico sobre esse transtorno surgiu apenas no século XVIII e atribuía a causa das crises à masturbação. Hoje se sabe que todas essas explicações estavam equivocadas e 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, sucessivas ou não, excessivas e repentinas e que causam alterações no comportamento (CYTOWIC, 1996; SILVA; CAVALHEIRO, 2004), podendo ocorrer em múltiplas estruturas encefálicas e obedecer a situações condicionantes e causais muito diversas (PERELLÓ; VERGÉ-PONCES, 1995). Na literatura ainda encontramos a epilepsia definida como um distúrbio que ocasiona disfunção cerebral, caracterizada clinicamente por alterações subjetivas e objetivas, súbitas e transitórias, que se repetem ao longo da vida (BRASIL, 2000).

O termo “crise” (do inglês *seizure*), por sua vez, é muito amplo e pode se referir a uma crise sensorial, convulsiva ou psíquica, que pode assumir diferentes formas, resultando em diversos prejuízos neurológicos (FONTOURA, 2008), dentre os quais: distúrbios de sensação, perda de consciência ou de funções mentais, convulsões, ou ainda a combinação destes (CYTOWIC, 1996).

Algumas fontes defendem que a epilepsia é o transtorno neurológico mais comum na população, em geral afetando 1% desta (OLIVEIRA; GOUVEIA, 2003). Outras apontam como o segundo transtorno mais comum (CYTOWIC, 1996). Ocorre mais frequentemente em crianças e jovens e traz como consequência marcas de estigma, comprometendo o aprendizado escolar e outras atividades (BAKER, 2008).

Dados epidemiológicos mostram que a mais comum das epilepsias – cerca de 40% dos casos (SILVA; CAVALHEIRO 2004; ANDRADE-VALENÇA, 2006; DRANE, 2008) – é a ELT, a qual apresenta crises bastante particulares, denominadas “crises parciais complexas” (CYTOWIC, 1996; SILVA; CAVALHEIRO, 2004). Estima-se também que aproximadamente um quarto dos sujeitos apresentem psicoses esquizofreniformes, depressão ou transtornos de personalidade (CANTILINO; CARVALHO, 2001). Essa prevalência justifica nosso foco inicial nos casos de ELT.

As crises epiléticas têm início, meio e fim bem definidos e podem ser classificadas como *generalizadas* – quando a descarga inicial envolve ambos os hemisférios cerebrais – ou *parciais* – que têm um foco inicial de ataques (CYTOWIC, 1996; BITTENCOURT, 2001). Algumas crises focais podem trazer um comprometimento momentâneo da linguagem

falada ou escrita. Se a crise ocorre enquanto se está escrevendo, pode haver omissões de palavras e linhas “deformadas”, ocasionadas pela perda da consciência (LAUNAY, 1989).

As crises prolongadas, por sua vez, provocam um desequilíbrio metabólico que vem acompanhado de uma intensa liberação de substâncias excitatórias, dando origem a lesão de estruturas cerebrais sensíveis como, por exemplo, do hipocampo. Essa lesão é caracterizada pela morte celular, rearranjo das conexões sinápticas e alterações nas propriedades intrínsecas das células nervosas. Após um período variável de recuperação (fase latente), as redes neuronais tornam-se epileptogênicas, ou seja, tornam-se capazes de causar crises (SILVA; CAVALHEIRO, 2004).

Habitualmente, as crises são classificadas em diferentes subgrupos.² Como nosso enfoque, neste artigo, são as alterações de linguagem, iremos nos restringir às considerações sobre as crises parciais. Diferentemente das crises generalizadas, as crises parciais resultam de uma lesão em alguma parte do córtex e se subdividem em simples ou complexas. As manifestações das crises parciais simples são motoras, sensoriais ou psíquicas, enquanto as crises parciais complexas, que são as mais frequentes, podem combinar diversos elementos. Durante as crises parciais, em razão das alterações motoras, o indivíduo pode apresentar alterações *afásicas* e *fonatórias* (CYPEL, 1980). Nas crises parciais que envolvem a área da linguagem, o indivíduo adulto pode apresentar dificuldades na compreensão de palavras faladas ou escritas, fala inadequada e ininteligível com a presença de estereotípias (GRÜNSPUM, H.; GROSSMAN, 1992). O foco dessas crises, na grande maioria dos casos, encontra-se no lobo temporal e o comportamento do sujeito depende da região onde ocorre a descarga elétrica. A *aura*³ da crise parcial complexa é frequentemente uma experiência psíquica, seguida de, aproximadamente, 5 minutos de automatismos. Após esse tempo, a consciência do sujeito retorna gradualmente. Quando alguém lhe dirige a palavra, o sujeito pode vocalizar sons, palavras ou frases estereotipadas, além de apresentar comportamento automatizado: se estiverem dirigindo ou andando, continuam realizando a tarefa no momento da crise, entretanto, essas ações não se tornam fragmentadas como no tipo de crise descrito anteriormente.

As alterações de linguagem nas epilepsias

Os “distúrbios da fala” desencadeados pelas epilepsias, geralmente caracterizados como “afasias”, podem ser classificados em *transitórios* e *crônicos*. As afasias transitórias, que ocorrem no momento da “aura”, podem apresentar vários graus, desde uma pequena dificuldade para “selecionar palavras” 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”. Há relatos de que crianças epiléticas apresentem distúrbios de expressão verbal, como repetição descontrolada de uma palavra ou frase. Em estudo realizado com dez casos de afasia infantil consideradas

² Convulsões Tônico-Clônicas Generalizadas, Crises Tônicas, Crises Atônicas, Crises Clônicas, Crises Mioclônicas, Crises de Ausência, Crises Parciais, Crises Parciais Emotivas, Epilepsia Reflexógena, Dissociação em Crises Parciais (CYTOWIC, 1996).

³ A aura precede algumas crises epiléticas e é de fundamental importância para a identificação da região em que acontecem as descargas elétricas excessivas e podem ser de diversos tipos. Podem ser sensações de desconforto físico, alterações de consciência, parada de atividade, fixação de olhar ou presença de automatismos, por exemplo (CYTOWIC, 1996; SCHLINDWEIN-ZANINI et al., 2008).

de origem epiléptica, com início das crises por volta dos 5 ou 6 anos, constatou-se também a presença de uma leve perda auditiva que, quando melhorava, coincidia com a piora da compreensão e da fala (PERELLÓ; VERGÉ-PONCE, 1995). Relatos de alterações linguísticas durante e após as crises epiléticas são 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 disfasias do desenvolvimento, afasias críticas (agudas) com alteração transitória das funções cognitivas e a afasia epiléptica adquirida (Síndrome de Landau-Kleffner), caracterizada pela alteração da linguagem já na infância (TOSCHI, 1989). Outros sinais são relatados, como a uniformidade na voz, perseveração,⁴ a afasia “assemântica”,⁵ parafasias em diferentes graus de manifestação, formulação imprecisa, dislexias, disortografias e alterações na estrutura espacial. Nota-se que a semiologia das epilepsias é a mesma que caracteriza as afasias (PERELLÓ; VERGÉ-PONCE, 1995).

As manifestações da epilepsia infantil diferem da manifestação nos adultos em diversos aspectos, principalmente quando diz respeito ao processo de maturação, o qual possibilita à criança uma melhor defesa e evolução do cérebro diante das agressões causadas pelas descargas elétrica excessivas (GRÜNSPUM; GROSSMAN, 1992). Crianças com ELT apresentam uma tendência a ter a linguagem prejudicada, especialmente as que possuem lesões temporais⁶ neocorticais. As crianças com ELT no hemisfério esquerdo também apresentam maior dificuldade em tarefas de memória episódica verbal que aquelas que possuem ELT no hemisfério direito. A linguagem parece estar mais preservada em sujeitos que tiveram o início da epilepsia antes do terceiro ano de vida (TOSCHI, 1989; PORTUGUEZ, 1996), o que pode ser explicado pelo alto grau de neuroplasticidade possível na infância.

A ELT vem sendo associada a danos na linguagem, quando a zona epileptogênica está localizada no lobo temporal dominante para tal função (RZEZAK, 2005) e às disfunções na memória, que ocorrem principalmente quando envolve os lobos temporais dos dois hemisférios (RZEZAK, 2005; GUIMARÃES, 2006). Cirurgias de ressecção da parte cerebral comprometida podem provocar distúrbios de linguagem e também alterações na memória. Portanto, a decisão sobre a retirada do tecido epileptogênico é tomada levando-se em conta a relação entre, por um lado, os custos e os riscos e, por outro, os benefícios para os sujeitos, considerando-se o alívio dos sofrimentos provocados pelas crises e as sequelas em decorrência da retirada de áreas cerebrais. O objetivo do tratamento cirúrgico é permitir que o paciente recupere uma qualidade de vida adequada e mais próxima possível do normal, visando a 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, 1996). Além dos procedimentos cirúrgicos, há alternativas com o uso de medicamentos, que controlam a grande maioria dos sintomas.

⁴ O termo *perseveração* foi introduzido no final do século XIX, considerado “uma repetição iterativa ou a continuação de uma resposta anterior após a mudança na solicitação da tarefa”. O termo *perseveração* foi originalmente aplicado nas descrições de casos de psicose, encontrados em psiquiatria.

⁵ Os sujeitos têm dificuldades em relacionar nomes a figuras. São capazes de repetir palavras, mas não conseguem atribuir a elas um significado.

⁶ As parafasias consistem na troca de um som por outro ou de uma palavra por outra. A palavra proferida apresenta, algumas vezes, uma relação de ordem conceitual com a palavra substituída (*lápiz por borracha*) ou de ordem fonética (*pato por rato*).

Relação entre as alterações de linguagem nas epilepsias e o funcionamento léxico-semântico

Há décadas, a nomeação tem sido a tarefa escolhida para identificar regiões do córtex que participam da linguagem (OJEMANN, 1983). Pacientes com ELT raramente reclamam de dificuldade na nomeação de objetos concretos que lhes são apresentados visualmente em baterias de testes. Todavia, tanto antes quanto depois da cirurgia, eles frequentemente descrevem dificuldades para encontrar palavras quando precisam usá-las no dia a dia (HAMBERGER, 2005). Em trabalhos anteriores (HAMBERGER; SEIDEL, 2003; HAMBERGER; TAMMY, 1999), observou-se que nomear alguma coisa por meio de uma descrição dada ao paciente, quando há danos no lobo temporal, é uma atividade mais complexa do que nomear um objeto que se está vendo.

Além de buscar compreender as alterações de linguagem e de memória, torna-se relevante para nosso estudo a relação destes (linguagem e memória) com fenômenos psicóticos – que produzem, por exemplo, *neologismos* e com fenômenos perceptivos (sobretudo visuais e auditivos), que dão origem às alucinações. Regiões associativas comprometidas podem produzir *alucinações livres*. A citação abaixo (LANCE, 1986; LANCE; MCLEOD, 1981) nos ajuda a perceber a relação entre alucinações visuais e a categorização de objetos, feita por meio da linguagem.

The hallucinations are not of great complexity suggesting that the function of the association cortex is to group images into categories of person, animal or thing, leaving the final identification to a further stage involving links with the temporal lobe and limbic system to incorporate knowledge from memory stores. (LANCE; MCLEOD, 1981, p. 327)

Os autores explicitam que há situações em que o paciente visualiza grupos de imagens de acordo com essas categorias semânticas e, às vezes, cenas inteiras. Isso se deve ao fato de que há ligações entre o lobo occipital, o lobo parietal e o sistema límbico, os quais incorporam conhecimentos da memória, por sua vez constituída por meio da linguagem.

Os estudos que incluem grupos heterogêneos de pacientes com ELT sugerem que, além de dificuldades nas tarefas metalinguísticas de nomeação (GUIMARÃES, 2006; MESSAS; MANSUR; CASTRO, 2008; JAMBAQUÉ, 2007) — que requerem a habilidade de recobrar os rótulos semânticos de objetos comuns (JAMBAQUÉ, 2007), como vimos acima, apresentam também erros nos testes de categorização de palavras.

Há a pressuposição de que o “léxico mental” esteja organizado de acordo com categorias semânticas — como objetos/ferramentas, animais, pessoas, flores etc. — e que nossa mente funciona como uma rede de associações. Esta hipótese é fortalecida pelos experimentos envolvendo tarefas linguísticas, com ênfase nas de acesso lexical, realizadas com o auxílio de exames de neuroimagem (LENT, 2001; DRANE, 2008). Como forma de exemplificar o que foi dito, citamos o relato de uma paciente jovem que se queixou, durante anos, de ter visões repentinas de répteis, como única expressão de uma epilepsia parcial (BITTENCOURT, 2001).

Reflexões à luz da Neurolinguística Enunciativo-Discursiva e abordagens sócio-histórico-culturais dos fenômenos linguístico-cognitivos

As reflexões realizadas em nossa pesquisa são pautadas pela Neurolinguística de orientação Enunciativo-Discursiva e orientadas pelo paradigma indiciário de Ginzburg, que inspirou o conceito de *dado-achado* (COUDRY, 1996) e nas análises microgenéticas (VYGOTSKY, 1984). Os conceitos bakhtinianos, a concepção de *cérebro* como sistema funcional complexo, de Luria, e o conceito vygotkskyano de *desenvolvimento* são de fundamental importância para este trabalho.

A neurolinguística enunciativo-discursiva foi inspirada pela concepção de linguagem formulada por Franchi (1977) e influenciada pela Análise do Discurso e pelos estudos interacionistas de aquisição de linguagem, para confrontar a Neurolinguística tradicional. Coudry defende que o sujeito faz uso do sistema linguístico para dar significação e estabelecer relações interpessoais e que, portanto, não é possível concebermos a linguagem sem considerar seu funcionamento e a atividade do sujeito. A Neurolinguística enunciativo-discursiva entende a linguagem e a memória como atividades cognitivas complexas, de natureza sócio-histórico-cultural.

A forma de se avaliar e conduzir os acompanhamentos terapêuticos é um contínuo processo de descoberta, baseado no movimento “teoria-dado-teoria”, em que se dá ênfase ao chamado *dado-achado* e às singularidades encontradas nas produções de cada indivíduo, durante os momentos de interlocução e dialogia (COUDRY; MORATO, 2002), o que se contrapõe àqueles dados da Neurolinguística Tradicional, encontrados por intermédio de testes metalinguísticos. Assim, podemos dizer que o *dado-achado* se origina de uma prática com a linguagem (COUDRY, 1996).

A análise microgenética, segundo Góes (2000), se refere a uma “forma de construção de dados” a qual exige atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos. É um método orientado, portanto, por uma análise qualitativa minuciosa, conferindo importância aos detalhes das ações, às situações interacionais, às relações interpessoais e aos cenários socioculturais. Com base nessas características, podemos dizer que a análise microgenética está orientada por indícios ou pistas de um processo em curso, que nos permite melhor interpretar os episódios dialógicos. Esses são os mesmos princípios do chamado “paradigma indiciário”, de Ginzburg (2003).

Para Vygotsky (1984), “o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo” (p. 74). Assim, esse tipo de análise envolve o acompanhamento minucioso da formação de um processo e considera uma visão mais abrangente de linguagem, atribuindo certa ênfase ao indiciário e ao dialógico.

A teoria histórico-cultural de Bakhtin também norteia e fundamenta nossa pesquisa de perspectiva enunciativo-discursiva. Torna-se importante pra nós, sobretudo, considerarmos os conceitos de enunciação, *enunciado*, *acabamento* e *sentido*. Para Bakhtin (1992), a *enunciação* é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. Ela não existe fora de um contexto sócio-ideológico e sempre se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação. Portanto, o sentido de um enunciado não está pré-definido no indivíduo, nem na palavra, mas é construído numa compreensão ativa e responsiva. É o efeito da interação entre o locutor e seu receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do

sentido. Nessa concepção, o sentido se torna único, individual, não renovável e expressa a situação histórica no momento em que se dá a enunciação.

Todo enunciado necessita de um *acabamento* com a finalidade de expressar a posição do locutor e produzir uma atitude responsiva. Dessa forma, o locutor sempre espera por uma atitude responsiva que irá lhe dizer sobre a compreensão de um enunciado (BAKHTIN, 1997). Bakhtin ainda define o enunciado como a unidade real da comunicação verbal:

O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mundo “dixi” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (p. 293-294).

Dessa forma, o enunciado deve ser compreendido como qualquer manifestação de comunicação, seja ela oral, gestual ou escrita. O diálogo, por sua vez, é tomado como a forma clássica da comunicação verbal, na qual se torna mais evidente a alternância dos sujeitos falantes. A situação dialógica, ou interlocução é, portanto, constitutiva dos enunciados nas interações verbais.

Ao considerarmos as alterações de linguagem nas epilepsias, é relevante termos em mente a concepção de linguagem que Bakhtin nos traz e olharmos para as produções dos sujeitos buscando compreendê-las com base nas situações interacionais dadas em um momento específico.

Condizente com a proposta da neurolinguística enunciativo-discursiva, a concepção de cérebro que se toma é baseada nas teorias de Luria (1973). O cérebro é visto como um Sistema Funcional Complexo (doravante SFC) e, portanto, a linguagem e demais funções cognitivas não estão ‘localizadas’ em áreas circunscritas, mas ocorrem pela participação de grupos de estruturas cerebrais que operam em conjunto. Dessa maneira, lesões em uma determinada área do cérebro podem levar à desorganização do sistema funcional como um todo.

A maioria dos estudos sobre epilepsias que se dedicam a relatar alterações de linguagem tem a preocupação exclusiva de correlacionar os sinais neuropsicológicos às áreas onde ocorrem as descargas elétricas ou que foram lesadas em casos crônicos. Não negamos a importância dessa preocupação, porque muitas vezes a avaliação desses sintomas é imprescindível para que se decida, por exemplo, por uma intervenção cirúrgica. Consideramos grave, entretanto, que o único instrumento de avaliação de linguagem seja de natureza metalinguística. A avaliação de unidades isoladas, apartadas do funcionamento linguístico real, pode explicar por que muitos prognósticos sobre a linguagem não se confirmam após cirurgias para remoção de tecido epiletogênico, pois a linguagem em funcionamento também se constitui como um SFC, como afirmou Luria (1973). A Noção de SFC desenvolveu-se a partir da necessidade de se opor às concepções holísticas, por um lado, e localizacionistas estritas, por outro.

Segundo Damasceno (1990), “o modelo luriano de funcionamento neuropsicológico do cérebro pressupõe um sistema dinâmico, plástico, produto de evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo, internalizada, sedimentada no cérebro”. Luria afirma, a respeito das funções cognitivas superiores – dentre as quais a linguagem e a memória – que

[...] não estão ‘localizadas’ em estreitas e circunscritas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio da participação de grupos de estruturas cerebrais operando em conjunto, cada uma das quais concorre com a sua própria contribuição particular para a organização desse sistema funcional. (1981, p. 27)

O funcionamento solidário entre todas as regiões do cérebro, portanto, é que traz como consequência a ideia de que o comprometimento de uma região implicará na alteração do sistema como um todo – certamente o que ocorre nas epilepsias. A concepção de Sistema Funcional Complexo, portanto, é relevante tanto para compreender as alterações de linguagem nas epilepsias, como para refletir sobre as possibilidades de reorganização e sobre o acompanhamento terapêutico.

Considerando que a epilepsia afeta, sobretudo, crianças e jovens, acreditamos ser importante tratarmos um pouco sobre a concepção de *desenvolvimento* e a mediação semiótica exercida pela linguagem, na abordagem de Vygotsky (1984). 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 – um nível de desenvolvimento real – 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 apresentados é denominada por Vygotsky como “zona de desenvolvimento proximal”. Para Vygotsky (1984), o processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem. 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 (VYGOTSKY, 1984; 2006).

Outro conceito importante trazido por Vygotsky e assumido em nosso trabalho é o de 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. Assim, trata-se de um processo ‘de fora para dentro’. Todas as funções superiores, como a linguagem, se originariam então das relações reais entre as pessoas (SCARPA, 2001).

Considerações finais

Considerando os pontos que levantamos até o momento, nosso objetivo aqui foi, primeiramente, o de apresentar uma leitura crítica da literatura. Casos clínicos infantis começarão a ser acompanhados e servirão de subsídio para reflexões mais profundas quanto ao estatuto das alterações linguísticas.

O estudo mais aprofundado dos fenômenos linguístico-cognitivos pode contribuir para a compreensão de aspectos da organização semântico-lexical e esclarecer a respeito do papel dos lobos temporais no funcionamento da linguagem. Nossas reflexões poderão contribuir também para as condutas terapêuticas, à medida que compreendemos melhor a natureza das alterações de linguagem e como elas podem ser identificadas e trabalhadas a fim de que os danos sejam o mais reduzido possível.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE-VALENÇA, L. P. A. et al. Epilepsia do Lobo Temporal Mesial Associada à Esclerose Hipocampal. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, Recife, 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, n. 12, p. 395-401, 2008.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BITTENCOURT, P C T. *Reconhecendo Crises de Epilepsia*. Dez. 2001. Disponível em: <www.neurologia.ufsc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=5>. Acesso em: dez. 2008.
- BRASIL, M. G. N. *Ocorrência de transtornos psiquiátricos em crianças epiléticas*. 2000. Tese (Doutorado em Psicologia) – UFRJ, Rio de Janeiro.
- CANTILINO, A.; CARVALHO, J A. Psicoses relacionadas à epilepsia: um estudo teórico. *Revista Neurobiologia*, v. 64, n. 3-4, p. 109-116, 2001.
- COUDRY, M. I. *Diário de Narciso: afasia e discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. O que é dado em neurolinguística? In: CASTRO, M.F. (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 179-194.
- _____; MORATO, E. M. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 32, 1997.
- _____. Linguagem e Afasia: uma abordagem discursiva da Neurolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 42, p. 99-129, jan/jun 2002.
- CYPEL, S. Formas clínicas da epilepsia na infância. In: LEFÉVRE, A. B.; DIAMENT, A. J. (Orgs.) *Neurologia infantil semiologia + clínica + tratamento*. São Paulo: Savier, 1980. p. 637-644.
- CYTOWIC, R. E. *The Neurological Side of Neuropsychology*. Cambridge, MA: Bradford, The MIT Press, 1996.
- DAMASCENO, B. Neuropsicologia da atividade discursiva e seus estudos. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 147-157, 1990.
- _____. A Mente Humana: Abordagem Neuropsicológica. *MultiCiência*, Campinas, n. 3, p. 1-7, 2004.
- DRANE, D. L. et al. Category-specific naming and recognition deficits in temporal lobe epilepsy surgical patients. *Neuropsychologia*, Iowa, n. 46, p. 1242-1255, 2008.
- DUCHOWNY, M. S et al. Language cortex representations: effects of developmental versus acquired pathology. *Ann Neurol*, n. 40, p. 3-38, 1996.
- 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. *Neuropsiquiatria*, v. 66, n. 1, p. 34-39, 2008.

- FRANCHI, C. Linguagem-Atividade Constitutiva. *Almanaque*, n. 5. São Paulo: Brasiliense, 1977.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- GÓES, M.C. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GRÜNSPUM, H.; GROSSMAN, A. P. A criança epiléptica. In: GRÜNSPUM, H. *Distúrbios psiquiátricos da infância*. Rio de Janeiro, São Paulo: Atheneu, 1992. p. 221-286.
- GUIMARÃES, C A. et al. Memory Impairment in Children with Temporal Lobe Epilepsy: a Review. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 22-25, 2006. Suplemento1.
- HAMBERGER M. J. Brain stimulation reveals critical auditory naming cortex. *Brain*, Columbia, n. 128, p. 2742-2749, 2005.
- _____; SEIDEL, W. Auditory and visual naming tests normative and patient data for accuracy, response time and tip-of-the-tongue. *J Int Neuropsychol Soc.*, Columbia, v. 9, n. 3, p. 479-89, 2003.
- _____; TAMMY, T. Auditory naming and temporal lobe epilepsy. *Epilepsy*, n. 35, p. 229-243, 1999.
- HELM-ESTABROOKS, N.; BAYLES K.; RAMAGE, A. Relationship between cognitive performance and aphasia severity, age and education: females versus males. *Brain and Language*, n. 42, 1995.
- JAMBAQUÉ, I. et al. Memory functions following surgery for temporal lobe epilepsy in children. *Neuropsychologia*, Paris, v. 45, n. 12, p. 2850-2862, 2007.
- LANCE, J.W. Visual hallucinations and their possible pathophysiology. In: PETTIGREW, J.D.; SANDERSON, K.J.; LEVICK, W.R. (Eds.) *Visual Neuroscience*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 374-380.
- _____; MCLEOD, J.G. *A Physiological Approach to Clinical Neurology*. 3. ed. London: Butterworths, 1981.
- LAUNAY, C. L. Distúrbios de linguagem e epilepsia. In: LAUNAY, C. L.; MAISONNY, S. B. *Distúrbios da linguagem da fala e da voz na infância*. São Paulo: Roca, 1989. p. 455-471.
- LENT, R. *Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais de neurociência*. São Paulo: Ed Atheneu, 2001.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Ed.Cultrix. Morsan. 1973.
- MESSAS, C. S.; MANSUR, L. L.; CASTRO, L. H.M. Semantic memory impairment in temporal lobe epilepsy associated with hippocampal sclerosis. *Epilepsy & Behavior*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 311-316, 2008.

- OJEMANN, G A. Brain organization for language from the perspective of electrical stimulation mapping. *Behav Brain Res*, Seattle, v. 6, n. 2, p. 189-230, 1983.
- OLIVEIRA, J; GOUVEIA, O. Transtornos psiquiátricos associados à epilepsia. *Revista de Psiquiatria clínica*, Recife n. 30, p. 60-164, 2003.
- PERELLÓ, J; VERGÉ-PONCE J. Disartrias. In: PERELLÓ, J. (Org.) *Transtornos da fala*. Rio de Janeiro: Medsi, 1995. p. 1-107.
- PORTUGUEZ, M. W. Avaliação neuropsicológica pré cirúrgica. In: GUERREIRO, C. A. M.; GUERREIRO, M. M. (Orgs.) *Epilepsia*. São Paulo: Lemos, 1996. p. 175-190.
- RZEZAK, P. et al. A Disfunção do Lobo Frontal em Crianças e Adolescentes com Epilepsia de Lobo Temporal e sua Possível Correlação com a Ocorrência de Transtornos Psiquiátricos. *Journal of Epilepsy and Clinical Neurophysiology*, v. 11, n. 3, p. 131-136, 2005.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.
- SILVA, A.V.; CAVALHEIRO; E. A. Epilepsia: uma janela para o cérebro. *MultiCiência. Revista Multidisciplinar nos Centros e Núcleos da Unicamp*, São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.multiciencia.unicamp.br/art05_3_i.htm> Acesso em: jan. de 2011.
- SCHLINDWEIN-ZANINI, R. et al. Aspectos neuropsicológicos da Epilepsia do Lobo Temporal na infância. *Neurosciência*, Florianópolis, p. 1-5, 2008. Disponível em: <http://saude.br/dneuro/neurociencias/214_revisao.pdf>. Acesso em: jan. de 2011.
- TOMASELLI, P. J. *Normalização Forçada: Estudo de caso-controle em pacientes em acompanhamento ambulatorial na Clínica Interdisciplinar de Epilepsia do Estado de Santa Catarina durante 17 anos*. 2006. Trabalho de Conclusão (Graduação em Medicina) - UFSC, Florianópolis.
- 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: Ed. Roca, 1989. p. 445-471.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 132 p. _____ . *Pensamento e linguagem*. 2006. Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/cultvox/livros_gratis/pensamento_linguagem.pdf>>. Acesso em: mar. de 2011.

O gênero narrativo na linguagem de crianças com alterações neurológicas

(The narrative gender in the language of children with neurological empairments)

Evani Andreatta Amaral Camargo¹

¹ Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP)

evaniamaral@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to analyze the narrative of children with linguistic difficulties due to neurological impairments, considering the discursive intention and the dialogical interactions in the speech therapy process. The theoretical perspective in this study is based on the enunciative-discursive approach, which states that language occurs in social interactions and is constitutive of subjects. The selected data of two children were collected by video recording in speech therapy meetings. The narratives (or the attempts of narratives) are dialogically built between child and therapist. Although children are not considered independent narrative tellers, they use non-verbal enunciation (by the use of deixis, gestural and/or facial expressions etc.), in order to make it “reportable”, from what is inferred the importance of the discursive intention and the constitutive incompleteness of meaning.

Keywords: enunciative-discursive approach; narrative; language alterations.

Resumo: O objetivo deste texto é analisar a narrativa de crianças com dificuldades linguísticas decorrentes de acometimentos neurológicos, levando-se em conta o intuito discursivo e as interações dialógicas em um processo fonoaudiológico. A perspectiva teórica é que a linguagem ocorre nas interações sociais, é constitutiva dos sujeitos, numa abordagem enunciativo-discursiva. Os dados selecionados são de duas crianças e foram constituídos a partir de vídeo-gravações de atendimentos fonoaudiológicos. As narrativas (ou tentativas de narrar) são dialogicamente construídas pelas crianças e terapeutas e, embora as crianças não sejam narradoras independentes, utilizam-se de enunciados não-verbais (por meio de dêiticos, expressões gestuais e/ou faciais etc.), para que as mesmas sejam reportáveis, inferindo-se aí a importância do intuito discursivo e do inacabamento constituinte dos sentidos.

Palavras-chave: abordagem enunciativo-discursiva; narrativa; alteração de linguagem.

Introdução

Este texto apresenta uma reflexão sobre a narrativa de crianças com alterações linguísticas decorrentes de acometimentos neurológicos, em um processo fonoaudiológico. A perspectiva teórica baseia-se na premissa de que a linguagem ocorre nas interações sociais e é constitutiva dos sujeitos, numa abordagem enunciativo-discursiva. Para Bakhtin (1995; 1997), nessa perspectiva, só podemos nos constituir enquanto sujeitos ao tomarmos consciência que não somos o outro. Em outras palavras, a alteridade define o homem. Para esse autor, cada sujeito só existe na relação com seus interlocutores a partir das interações sociais. Portanto, é na interlocução que se dá a produção dos sentidos, que se formam nos espaços discursivos, constituídos socialmente em um determinado momento histórico. Dessa forma, o sentido e o sujeito são sempre indeterminados e se completam no processo de interlocução, no espaço discursivo e pela historicidade da linguagem (GERALDI, 1997).

Desse modo, se as argumentações e os próprios sujeitos vão se constituindo nas sucessivas interações, pode-se presumir que a subjetividade se forma pelos “olhos dos

outros”. Como afirma Bakhtin: “Na vida, depois de vermos a nós mesmos pelos olhos de outro, sempre regressamos a nós mesmos, e o acontecimento último, aquele que nos parece resumir o todo, realiza-se sempre nas categorias de nossa própria vida” (BAKHTIN, 1997, p. 37). Assim, quero enfatizar o privilégio das interações dialógicas nas reflexões tematizadas neste texto.

Ainda para esse autor, a enunciação realiza-se nos enunciados concretos. Esses enunciados, embora possam ser considerados isoladamente, fazem parte de tipos relativamente estáveis de grupos de enunciados, ligados a uma esfera de utilização da língua, que Bakhtin (1997) denomina “gêneros do discurso”. Ao falar, os gêneros são utilizados pelos falantes de uma dada língua com segurança e destreza. Durante as interlocuções, moldam sua fala às formas precisas dos gêneros (político, religioso, amoroso etc.), que às vezes são padronizados e estereotipados e, outras vezes, mais maleáveis. Dominam-se os gêneros do discurso como se domina a língua materna, sem se aperceber. Isto é, sem nenhum domínio consciente da gramática ou conhecimento teórico, mas mediante enunciados concretos que são ouvidos e reproduzidos durante a comunicação verbal. Para Bakhtin, portanto, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (1997, p. 302), e são os gêneros do discurso que organizam a fala e que permitem aos falantes compreender o todo discursivo da fala do interlocutor.

Embora haja uma heterogeneidade infinita de gêneros, o “querer dizer” (intuito discursivo) do locutor realiza-se por meio da escolha de um determinado gênero, pela especificidade da esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática, das necessidades dos interlocutores etc.

Dentre todos os gêneros que perpassam as interações em situações terapêuticas, neste artigo privilegio o trabalho com narrativas. Como se trata de narrativas de crianças com alterações de linguagem por acometimentos neurológicos, são fundamentais as reflexões de Vigotski (1989) a respeito de sujeitos com déficits orgânicos e sobre as possibilidades de compensação, a partir do grupo histórico-cultural. Assim, gostaria de apresentar a posição do autor a respeito do que ele denomina de *Defectologia*, texto em que argumenta que são as significações feitas pelos pares sociais desses indivíduos que os auxiliam no resgate de sua subjetividade.

Segundo Vigotski, as atividades psíquicas realizam-se no processo do desenvolvimento social da criança, na inter-relação com o meio social circundante e com a colaboração deste, resultando nas funções superiores da atividade intelectual. No caso da pessoa com deficiência, as funções elementares é que se encontram com o desenvolvimento insuficiente, tendo em vista que decorrem diretamente de algum órgão afetado, tendo como consequência o desenvolvimento insuficiente das funções superiores que seria, portanto, um fenômeno secundário. Para Vigotski, as maiores possibilidades para o desenvolvimento da criança com deficiência se encontram mais na esfera das funções psíquicas superiores do que na esfera das funções psíquicas elementares. Sendo assim, é essencial perceber que o desenvolvimento insuficiente dos processos superiores está condicionado de forma secundária à deficiência enquanto fenômeno biológico e, por isso, os esforços dos processos terapêuticos, com o objetivo de romper a cadeia em seu ponto mais crítico, estão diretamente relacionados às atividades coletivas que circundam o indivíduo.

Para a discussão acerca da estrutura e das funções das narrativas das crianças, privilegiei as interações dialógicas e parto inicialmente da definição de Labov (1972): um modo de recapitular experiências passadas em uma sequência verbal de proposições “na mesma ordem de ocorrência dos eventos”. A estrutura da narrativa, na perspectiva laboviana, é composta de: resumo; orientação; ação complicadora; evolução; avaliação; resolução e finalização. Não tratarei, neste trabalho, de todos os aspectos. Destaco apenas aqueles que estão diretamente relacionados às análises dos dados que foram selecionados e que apresentarei mais adiante, iniciando por aquele que o autor denomina “avaliação”.

A avaliação traz o posicionamento pessoal do narrador. Esse autor argumenta que ela pode ocorrer em um momento determinado ou perpassar toda a narrativa. Aqui é possível fazer uma co-relação com o ‘querer dizer’ da teoria bakhtiniana. É o momento em que a voz do sujeito que narra pode ser identificada. Não é à toa que os falantes escolhem determinados fatos ou histórias para narrar, como também não é à toa que marcam determinadas passagens de tais relatos. Nos processos terapêuticos, é preciso identificar o que os sujeitos narram e aquilo que apagam de histórias ou de fatos vividos e o porquê dessas escolhas. O momento de avaliação tem ainda a função de informar a carga dramática da situação. A *reportabilidade* é fundamental, tanto para caracterizar a narrativa, quanto por possibilitar que sujeitos manifestem sua subjetividade. O conceito de “intuito discursivo”, da teoria bakhtiniana, também é essencial para a análise linguística das crianças deste estudo. A partir disso, abre-se também uma possibilidade para se trabalhar com as dificuldades propriamente linguísticas. Entra aqui o papel do fonoaudiólogo, que passa a interagir com esses sujeitos com alterações de linguagem.

A narrativa, como gênero discursivo, reorganiza a memória, retomando os eventos vivenciados ou as histórias conhecidas e recontadas. É um dos primeiros gêneros que a criança lança mão em seu desenvolvimento linguístico e um dos últimos que são perdidos no envelhecimento; daí o interesse em abordar tal gênero neste trabalho.

A partir das considerações teóricas acima, o objetivo deste texto é o de apresentar análises de narrativas de duas crianças com dificuldades linguísticas, decorrentes de acometimentos neurológicos, levando-se em conta o intuito discursivo (querer dizer) e as interações dialógicas, em um processo de acompanhamento fonoaudiológico.

Aspectos metodológicos

Os dados selecionados para este texto emergiram de atendimentos fonoaudiológicos realizados em uma clínica-escola, vídeo-gravados. Participaram desse trabalho dois sujeitos do sexo feminino, de 7 e 10 anos: **Le**, menina de 10 anos de idade, com alteração de linguagem e diagnóstico neurológico de dispraxia fonoarticulatória, e **Al**, menina de 7 anos de idade, com atraso de linguagem e hipótese diagnóstica neurológica de atraso global de desenvolvimento. Os dois episódios aqui apresentados foram constituídos a partir de recortes da fala da criança com a terapeuta, em atividades com narrativas de histórias infantis e de fatos vivenciados, a partir das sessões fonoaudiológicas que ocorriam

semanalmente. A transcrição da fala das crianças foi feita com base no sistema estabelecido pelo BDN (Banco de Dados de Neurolinguística).¹

Nas análises dos dados, realizadas em uma perspectiva qualitativa, consideramos as características do desempenho narrativo apontadas por Labov (1972), ampliadas e discutidas por Perroni (1992), por tratar-se de linguagem em desenvolvimento: relato do inédito, dependência temporal entre um evento e outro e o uso dos verbos no tempo passado; bem como as interações dialógicas estabelecidas entre a(s) criança(s) e o(s) adulto (s). O uso de outros processos de significação, gestos, desenho e escrita, também foram considerados para as análises.

Também foram levados em conta o *intuito discursivo* (querer dizer) dos interlocutores, a *motivação* (HANKE, 2003) das crianças, bem como o conceito de *reportabilidade*.

Análise dos dados

A seguir, apresento um episódio de cada criança, com a respectiva análise:

Criança 1, Le, Episódio 1, ocorrido em 14/09/2005

Contexto: Nas férias, Le foi ao sítio de um tio e já havia feito um relato anterior sobre o fato para a terapeuta. No episódio apresentado, a mesma retomou o que foi contado pela criança para que depois pudessem escrever no ‘livro da vida’. Essa é uma atividade proposta, em que é montado um livro pela criança e pelo adulto, para que a criança registre suas vivências por desenhos ou pela escrita.

Quadro 1 – Episódio da Criança Le

N. da linha	Sigla do locutor	Transcrição da Fala	Observação sobre a condição de produção do enunciado verbal	Observação sobre a condição de produção do enunciado não verbal
1	Ter	O que você fez nas férias?		
2	Le	Sítio!		
3	Ter	Isso. Você contou um monte de coisa que você fez pra mim lá no sítio.		
4	Le	Sabe nenhuma.		
5	Ter	Você fez um monte...		
6	Le	Já esqueci.		Interrompendo a Ter e apontando o dedo indicador para sua própria cabeça, num gesto indicando esquecimento.

¹ Este modelo de Banco de Dados foi elaborado por um grupo de pesquisadores do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) – UNICAMP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Irma Hadler Coudry, para análise da linguagem de sujeitos cérebro-lesados. A tabela está dividida em 5 colunas: 1. numeração do turno de fala; 2. sigla do locutor; 3. transcrição da fala, de forma ortográfica; 4. observação sobre a condição de produção do enunciado verbal; 5. observação sobre a condição de produção do enunciado não verbal.

7	Ter	Você foi no sítio do seu tio, não é?		
8	Le	Doi vei. Trei vei .	Eleva a intensidade de voz	Faz três com os dedos
9	Ter	E daí, que mais aconteceu lá? O que você fazia lá?		
10	Le	Poco.		
11	Ter	Lá tinha porco?		
12	Le	Tem.		
13	Ter	Que mais que tinha lá?		
14	Le	Cavalo.		
15	Ter	Cavalo.		
16	Le	Boi, vaca cachorro.	faz uma pausa	
17	Ter	Tinha cachorro também?		
18	Le	Tem todo assim nenê		Esticando a mão a uma certa altura do chão, demonstrando a altura dos cachorros.
19	Ter	Mais que tamanho, é?		
20	Le	Assim, ó.	Sorri	Faz o mesmo gesto com as mãos, mas agora aproxima mais a mão do chão, indicando a pequena altura dos cachorros
21	Ter	Ah bom! Você mostrou assim; eu achei que era nenê grande desse jeito.		Coloca a mão a uma certa altura do chão.
22	Le	É nenê assim	Rindo	Faz o mesmo gesto que a Ter, com a mão mais próxima ao chão
23	Ter	E era assim pequenininho E era branquinho ou pretinho?		Mãos paralelas a uma certa distância, demarcando um tamanho.
24	Le	Sete homi e seisi moça.	Faz pausa para pensar	
25	Ter	Sete homens e quantas moças?		
26	Le	Oito.	Fala de difícil compreensão para o interlocutor	

(Legenda: Le – a primeira criança cuja narrativa está sendo analisada; Ter – a terapeuta que acompanha a criança)

Depois de resgatar o fato vivenciado por Le no sítio de seu tio, a criança, juntamente com a Ter, escreve tal fato no "livro da vida" (Fig. 1).

Segue a produção escrita de Le:

Quadro 2 - Continuação do Episódio

27	Ter	O que você vai escrever então aí?		
28	Le	Casa		
29	Ter	Mas você vai escrever só casa, assim?		
30	Le	Boi		
31	Ter	Vamos colocar que nas férias, você vai colocar assim, oh! Nas férias eu fui no sítio do meu tio, não foi?		
32	Le	Foi!		
33	Ter	Então vamos escrever a frase, né?		
34	Le	Fui sítio		Fala enquanto escreve
35	Ter	Então vamos ver lá, quem que foi no sítio do tio? Foi você, não foi?		
36	Le	É.		
37	Ter	Então cadê, oh? Eu fui no sítio do meu tio..., vamos escrever a frase, lembra que a gente tinha combinado aqui?		
38	Le	Hum?		
39	Ter	Eu expliquei pra você, não expliquei? Que pra gente escrever tem que formar um texto. Aí eu...		
40	Le	Fui sítio tiu		fala enquanto escreve
.....				
41	Ter	Só, e daí, que você fazia? Você brincava com os bichos? Você andava a cavalo?		
42	Le	Sim!		
43	Ter	É gostoso, né?		
44	Le	Eu sabo!		
45	Ter	Você sabe!		
46	Le			Faz sinal afirmativo com a cabeça.

Embora o tema da interação verbal tenha sido dado pela terapeuta, Le manteve-se no tópico durante todo o episódio. A narrativa foi dialogicamente construída pelos dois participantes da interlocução, sendo que a criança narrou o fato inédito (turnos 2, 10, 18, 34 e 40), demonstrando ter tido uma intenção comunicativa, apesar de não ter apresentado o encadeamento de dois eventos. Todos os inéditos foram disparados a partir de perguntas da terapeuta ou pela reflexão sobre a escrita. Além disso, a criança apresenta verbos no passado, que é uma das características do narrar.

A menina usa gestos representativos e de apontar, juntamente com a oralidade, para se fazer compreender, sendo suas tentativas de narrar construídas dialogicamente com a terapeuta. Há a escolha da criança, dentro do tema em questão, sobre o que acha importante trazer à tona, ou seja, a *reportabilidade*, como pode ser verificado no turno 18: ‘Todo nenê assim’ juntamente com o gesto.

Além do uso dos gestos, a escrita, outro processo de significação, foi fundamental para a organização da narrativa. Verifico que tal processo apresenta características mais estruturadas do que a oralidade nessa criança com dispraxia fonoarticulatória. Há frases completas construídas e ela produz um texto em forma de lista. Ao se retomar os turnos 34 e 40, ‘fui sítiu’ e ‘fui sítiu tio’, respectivamente, concluímos que a escrita está sendo fundamental para que Le vá complementando sua oralidade. Dessa forma, esse outro processo de significação está permitindo que, de um lado, a oralidade se estruture e que, de outro, o querer dizer e a subjetividade dessa criança possam se manifestar e possam ser compreendidos pelo interlocutor.

A terapeuta foi fundamental para o processo de narrar de Le: o tema é por ela proposto, bem como várias perguntas que são feitas. Verifico também que a criança parecia não estar muito motivada para essa narrativa, talvez porque já a tivesse narrado em um momento anterior.

Criança 2, Ale, – Episódio 2, ocorrido em 23/11/05

Contexto: A terapeuta contava a história *O patinho feio*, com um livro rico em ilustrações.

Quadro 3: Episódio da Criança Ale

N. da linha	Sigla do locutor	Transcrição da Fala	Observação sobre a condição de produção do enunciado verbal	Observação sobre a condição de produção do enunciado não verbal
1	Ter	Só um dos ovos, o maior de todos...		
2	Ale	Aao!	Interrompe a Ter	Aponta os ovos que estão na figura do livro
3	Ter	Olha lá, que grandão!		Aponta o desenho do ovo no livro
....				
4	Ter	Enfim, o ovo diferente quebrou!		
5	Ale		Fala incompreensível	Aponta a ilustração do ovo
6	Ter	É esse daqui! O ovo quebrou a casca!		Aponta para a mesma ilustração do livro
7	Ale		Fala incompreensível	Volta para a página anterior do livro, aponta o desenho do ovo
8	Ter	É daqui! Isso!		Olha para a ilustração que Ale apontava

(Legenda: Ale – a segunda criança cuja narrativa está sendo analisada; Ter – a terapeuta que acompanha a criança)

Após o relato da história *O patinho feio*, a criança fez um desenho sobre a mesma:



Figura 2: Os ovos da pata

Quadro 4 - Continuação do Episódio

9	Ale	Bei!	Dirigindo-se à Ter	
10	Ter	Olha só, ela desenhou um monte de ovo colorido!		
11	Ale	Chá!		Ergue a folha que desenhou com as pontas dos dedos
12	Ter	Olha que bonito! Quantos ovos têm aí? Um monte! E a mamãe?		
13	Ale	Es...		Aponta a pata da capa do livro e pega o mesmo, para poder desenhar a pata
14	Ter	Essa aqui é a mamãe!		

A criança utiliza o gesto de apontar e as ilustrações do livro para participar do processo de interação, tentando relatar algo da história trabalhada em conjunto com a terapeuta, que vai completando as suas tentativas de oralidade. Verifica-se, então, que tais tentativas do relato da história são construídas dialogicamente. É a terapeuta que, através de perguntas ou de ‘pistas’, como o início de palavras, além da interpretação, vai tentando possibilitar o narrar, o que ainda não ocorre neste episódio.

As esferas do desenho e da gestualidade, ou seja, outros processos de significação, é o que permite à interlocutora que compreenda, mesmo que de forma incipiente, as intenções comunicativas (intuito discursivo) da criança ou as tentativas de relato. O desenho de Ale é representativo, demonstrando a compreensão (mesmo que parcial) em relação à

história. Esse outro processo de significação parece ter uma elaboração maior do que a oralidade nessa criança, possivelmente pelas dificuldades apresentadas em relação ao desenvolvimento linguístico.

Não se pode ainda falar de características orais da narrativa nesse episódio, já que a criança apresenta uma oralidade pouco compreensível para o interlocutor, tendo em vista que as alterações fonético-fonológicas são bastante significativas. Tais alterações, em vários turnos, impossibilitam que a terapeuta consiga interpretar o intuito discursivo, ou seja, o querer dizer da criança, nas palavras de Bakhtin (1997), verificando-se assim que, em sujeitos com patologias de linguagem, faltam os recursos da língua para que eles possam se fazer entender. Nesse momento, a dependência em relação ao papel do outro é bastante significativa, e o interlocutor tem que tentar compreender a intenção comunicativa da criança. Defendo que esse é um papel imprescindível dentro do processo terapêutico fonoaudiológico.

Aqui, gostaria de retomar a questão da Defectologia, de Vigotski (1989), em que o autor argumenta que, nos sujeitos que apresentam um déficit orgânico, se torna muito importante o papel do grupo social que irá interferir no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. Neste episódio, o representante do grupo social é a terapeuta que, então, deve lançar mão dos outros processos de significação (gestos e desenho) para tentar compreender o intuito discursivo da criança em seu narrar.

Discussões finais

A linguagem é, por princípio, dialógica, e a significação só é construída nas interações verbais. Pude verificar com este trabalho, mais uma vez, que o papel do outro – o parceiro da comunicação –, nas palavras de Bakhtin (1997), é ainda mais fundamental, na linguagem nas patologias, à medida que este vai reorganizando os enunciados dos sujeitos. Assim, a interação dialógica foi imprescindível para o início do processo narrativo das crianças deste estudo.

As narrativas (ou tentativas de) são dialogicamente construídas pelas crianças e terapeutas, tendo em vista que elas ainda não são narradoras independentes; porém já tentam fazer uso da argumentação e tentam incluir fatos em suas narrativas para que as mesmas sejam “reportáveis”, inferindo-se aí a importância do intuito discursivo (querer dizer) e do inacabamento constituinte dos sentidos, estabelecidos na interação verbal.

A criança, como qualquer sujeito, elege para narrar aquilo que julga relevante. Segundo Labov (1972), retomado por Linde (1997, apud KUSCHNIR, 2007), é no processo de avaliação, pela argumentação e reportabilidade, que o sujeito manifesta sua posição. Eleger o que o falante quer narrar, a própria história ou fatos dentro de uma delas, é o que permite que o sujeito se manifeste. Ouso dizer, então, que este é o momento em que o intuito discursivo, o querer dizer de Bakhtin (1997) se faz presente. Apesar de as duas crianças deste estudo apresentarem a linguagem comprometida e estarem no processo inicial de desenvolvimento linguístico, é possível verificar indícios de reportabilidade nos episódios aqui trazidos, em que o querer dizer pode ser identificado. Como eu havia argumentado na introdução, reafirmo que esse pode ser o espaço em que o terapeuta reorganiza as possibilidades linguísticas da criança.

Pude identificar ainda que, nos episódios apresentados, a mesma narrativa foi explorada em outros processos de significação. A gestualidade, o desenho e a linguagem

escrita propiciaram, pela sua inter-relação, tal fato. Além disso, a motivação que ocorreu em diferentes atividades também foi fundamental, modificando o desempenho das crianças.

Na linguagem de sujeitos com alterações linguísticas, muitas vezes, faltam os recursos da língua e, então, há uma maior dependência da fala do outro, do papel do outro, bem como se torna fundamental lançar mão de outros processos de significação (gestos, desenho, escrita), já que é imprescindível o acesso a uma língua para se manifestar o intuito discursivo e para a constituição da subjetividade. Segundo Geraldi (1997), baseado em Bakhtin (1997), a língua não é um código, mas sim um processo de abstração que possibilita que a significação se estabeleça nos diferentes contextos. É, portanto, na enunciação, nos diversos gêneros discursivos que o querer dizer (e como consequência, a subjetividade) de fato vai poder ocorrer. Concluindo, em crianças com dificuldades linguísticas, o acesso à língua pode necessitar de outros caminhos (outros processos de significação) e é o outro da interação que vai dar condições para que isso ocorra.

Ao se defrontar com o intuito discursivo, o querer dizer do locutor (BAKHTIN, 1997), levanta-se a discussão se ele conseguiu, de fato, dizer o que realmente desejava. Bakhtin argumenta que “o tratamento exaustivo do objeto do sentido, do tema do enunciado, varia profundamente conforme a esfera da comunicação” (1997, p. 300). Isso configura-se com o que ele denomina de tratamento exaustivo do objeto de sentido, que juntamente com o querer dizer do locutor e as formas típicas de estruturação dos gêneros discursivos possibilitam o acabamento do enunciado e, portanto, a réplica do interlocutor. Tanto em sujeitos com dificuldades linguísticas, como em crianças no processo de desenvolvimento, o intuito discursivo e a exaustividade do objeto de sentido estão mais dependentes da fala do outro, fazendo com que o inacabamento constituinte da interlocução verbal também dependa mais do outro da comunicação. Daí a importância, nos processos terapêuticos, que se construa com os sujeitos os objetos de sentidos, atrelados aos seus intuítos discursivos. As duas crianças deste estudo demonstraram tais intuítos, pelas escolhas dos eventos dentro das narrativas que selecionaram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- _____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1997.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1997.
- HANKE, M. Narrativas Oraís: formas e funções. *Contracampo*, Niterói, v. 9, p. 117-125, 2003.
- KUSCHNIR, A. N. Criando significados através dos gêneros: uma análise de narrativas no contexto acadêmico. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, 2007, Tubarão. Universidade do Sul de Santa Catarina *Anais...* Tubarão, 2007. p. 455-467.
- LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- PERRONI, M.C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- VIGOTSKI, L.S. *Fundamentos da Defectologia*. Obras Completas. Tomo 5. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

Aquisição tardia de linguagem e desenvolvimento cognitivo do surdo

(Late acquisition of language and cognitive development of deaf people)

Júlia Maria Vieira Nader¹, Rosana do Carmo Novaes-Pinto²

^{1,2}Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP)

juliamvn@gmail.com; ronovaes@terra.com.br

Abstract: This paper aims to discuss the effects of late acquisition of a language - more specifically the sign language – in the cognitive development of deaf people. The late diagnosis of deafness is very common, especially when the child is from hearing families, who are slow to realize the difficulties and to seek expert help. After the diagnosis is common yet some resistance by the family not only to accept the condition of the deaf child, but also to accept sign language. Although, from early childhood, deaf people are embedded in the symbolic world of language (consisting of the language spoken by the mother, gestures and signs used), allowing the cognitive development. The effects of late acquisition of a language (oral or sign) become restricted not only the communicative possibilities of the child in some circles, but also the possibilities of learning content, conveyed by formal language.

Keywords: language acquisition; deaf; sign language; cognitive development.

Resumo: O presente trabalho visa discutir os efeitos da aquisição tardia de uma língua – mais especificamente da língua de sinais – no desenvolvimento cognitivo dos surdos. O diagnóstico tardio da surdez é muito frequente, especialmente quando se trata de famílias ouvintes, que demoram a perceber as dificuldades da criança e a procurar ajuda especializada. Após o diagnóstico, é comum ainda que haja resistência por parte da família não só para aceitar a condição de surdo da criança, mas também para aceitar a língua de sinais. Embora desde a primeira infância os surdos estejam inseridos no mundo simbólico da linguagem (constituída pela língua falada pela mãe, pelos gestos e sinais usados), o que permite o desenvolvimento cognitivo, os efeitos da aquisição tardia de uma língua (oral ou de sinais) tornam restritas não só as possibilidades comunicativas da criança em alguns círculos sociais, mas também as possibilidades de aprendizagem de conteúdos veiculados pela língua formal.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; surdez; língua de sinais; desenvolvimento cognitivo.

Introdução

O tema da aquisição de linguagem pelos surdos ainda é pouco conhecido, polêmico e controverso. Quando se trata da aquisição tardia, apesar de esta ser muito comum no campo da surdez, observamos que ainda faltam pesquisas que se dediquem a esse tema.

Uma discussão importante para a neurolinguística, na qual este trabalho se insere, é sobre os efeitos da aquisição tardia de uma língua no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos.

Neste artigo trataremos dos estudos sobre aquisição de linguagem pelo surdo, o que nos leva a discutir sua língua materna, o desenvolvimento e uso de uma língua de sinais e o atraso na aquisição dessa língua; bem como a relação dessa aquisição, seja ela dos sinais caseiros, seja da LIBRAS ou da língua oral, com o desenvolvimento da cognição e inserção social desses sujeitos nos mais diversos círculos sociais.

Para entendermos melhor a condição dos surdos e em que contexto falamos em aquisição tardia de linguagem, recorremos a Russo e Santos (1988) para distinguir as diferentes classificações para surdez.

- i. Quanto ao grau:
 - leve (perda de 26 a 40 dBNA);
 - moderada (perda de 41 a 55 dBNA);
 - moderada/severa (perda de 56 a 70 dBNA);
 - severa (perda de 71 a 90 dBNA);
 - profunda (a partir de 91 dBNA).
- ii. Quanto ao momento em que ocorre:
 - congênita (criança nasce surda);
 - adquirida (sujeito fica surdo em algum momento da vida).
- iii. Quanto à origem:
 - hereditária;
 - não hereditária.
- iv. Quanto ao tipo:
 - condutiva (resulta de distúrbio que atinge orelha externa e/ou média);
 - neurosensorial (resulta de distúrbio que compromete a cóclea ou o nervo auditivo);
 - mista (aparecem componentes condutivos e neurosensoriais em uma mesma orelha);
 - central (lesão localizada na via auditiva central, ou seja, entre tronco cerebral e cérebro).

O tema da surdez, pesquisado isoladamente, apresenta as mais variadas formas de abordagem. Encontramos desde a abordagem médica que enxerga a surdez como uma patologia, uma deficiência, algo que deve ser curado e normatizado; como uma abordagem que enxerga a comunidade surda como uma minoria linguística, que tem, além de uma língua própria, uma identidade própria. Segundo alguns autores, os surdos devem aprender a língua de sinais desde cedo para que esta assuma o papel de língua materna dos mesmos, e o português, em sua modalidade escrita, deve ser aprendido como uma segunda língua (LACERDA, 1998; QUADROS, 2005).

Essas classificações já evidenciam o fato de existirem diferentes tipos e causas da surdez e, portanto, inúmeras maneiras de um sujeito ser percebido e se perceber no mundo como surdo, exemplificadas a seguir:¹

- i. os surdos que se identificam como “deficientes” auditivos (geralmente aqueles que possuem surdez leve ou moderada e que são capazes de falar e compreender os ouvintes, seja pelo resíduo auditivo que possuem, seja pela leitura orofacial),

¹ Não é o foco deste trabalho discutir a questão das identidades surdas, que é bastante ampla e já alvo de muitos estudos, como, por exemplo, os de Santana, 2007; Valiante, 2009; Gesueli, 2005; Strobel, 2006, Perlin, 2003; Silva, 2005, entre outros.

- ii. os surdos oralizados (aqueles que, geralmente também possuindo surdez leve ou moderada, aprendem a falar por terapia fonoaudiológica com ou sem o auxílio de prótese auditiva e, portanto, muitas vezes, se recusam a aprender a língua de sinais),
- iii. os surdos usuários da língua de sinais (e que geralmente, mesmo possuindo condições fisiológicas para o aprendizado da fala – no caso daqueles que não possuem surdez profunda –, se recusam a falar e defendem a língua de sinais como sua língua materna).
- iv. os surdos oralizados que aprendem a língua de sinais e se utilizam de ambas, de acordo com a conveniência.

Assim como há diferentes maneiras de se identificar como surdos existem também diferentes processos de aquisição de linguagem, os quais podem ou não estar relacionados com sua identidade e tipo de surdez.

Em menor número existem os surdos filhos de surdos, que aprendem a língua de sinais na primeira infância, sendo de fato esta sua língua materna. Sacks (1990) comenta que bebês que já tenham tido contato com os sinais têm melhores condições para se expressar antes das crianças que só têm contato com a língua oral:

Se os sinais aparecem mais cedo do que a fala, é porque eles são mais fáceis de fazer, pois consistem em movimentos relativamente simples e lentos dos músculos, enquanto a fala necessita de coordenação relâmpago de centenas de estruturas diferentes e só se torna possível no segundo ano de vida. Entretanto, é intrigante o fato de uma criança surda aos quatro meses poder fazer o sinal que representa *leite*, enquanto uma criança ouvinte apenas consegue chorar ou olhar em volta. (p. 43-44)

Complementando esse argumento, Petitto (2003) mostra, em alguns de seus trabalhos, que os bebês surdos ou bebês ouvintes expostos a uma língua de sinais balbuciam sinalizando.

Já a maioria dos surdos filhos de ouvintes adquire linguagem de maneiras diversas. Quando se trata de uma surdez adquirida após a aquisição da linguagem oral, por mais que se trate de uma surdez profunda, a terapia fonoaudiológica de incentivo à fala e treinamento auditivo com uso de prótese apresenta bons resultados, pois se aproveita um conhecimento já adquirido. A criança já está inserida no mundo da linguagem; a linguagem já constitui seu mundo.

No caso de uma surdez adquirida antes de a criança aprender a falar e no caso dos surdos congênitos filhos de ouvintes, a questão passa a ser mais complicada. Em primeiro lugar porque é comum, especialmente em classes economicamente desfavoráveis, a grande demora em se diagnosticar a surdez. Isso geralmente só ocorre quando a criança já está muito além da idade esperada para começar a falar. Após o diagnóstico, muitas vezes recebido pelos pais com resistência e não aceitação,² geralmente a primeira tentativa é a de querer “consertar” os filhos, ou seja, fazer com que eles pareçam o mínimo possível

² Geralmente a expectativa dos pais em relação a seu filho é que este seja um “semelhante”. A realidade surda é desconhecida, diferente e estranha aos pais ouvintes.

diferentes ou deficientes³ Com esse objetivo, tentam o implante coclear⁴ ou se empenham para que os filhos falem e de alguma forma entendam a fala dos ouvintes. Em alguns casos, os resultados são bons; porém, na maioria deles, o único resultado que se consegue é a aversão da criança surda à terapia fonoaudiológica, pois, para um surdo profundo, aprender a falar é uma tarefa muito difícil, ainda mais se ele nunca ouviu.⁵

Sabe-se que até que seja diagnosticada a surdez, a família interage com a criança por meio da fala, de cantigas de ninar, das “conversas”. É só a partir do diagnóstico que toda essa relação muda radicalmente. Há mudanças perceptíveis no comportamento dos pais para com seus filhos surdos, conforme Rossi:

[...] os pais passam a sentir pena do filho e o olham com tristeza, tendendo a se culparem e passando a se sentirem ridículos ao cantar ou falar com o filho que não escuta. Todo o contexto muda, passa a ser carregado de tensão e até sofrimento, mas principalmente torna-se silencioso. (1994, p. 67)

A partir daí, a interação das crianças surdas com suas mães ouvintes estará condicionada à representação ou imagem que cada mãe vai construindo do filho como portador de uma deficiência ou como alguém apenas diferente.

A aquisição tardia é, portanto, frequente no caso da surdez, pois engloba tanto o surdo que passa anos insistindo no aprendizado da fala sem qualquer êxito, quanto o surdo que demora anos a ser diagnosticado, bem como aquele de poder aquisitivo desfavorável, que nunca teve acesso a uma instituição que o oriente, à terapia, ou ao contato com outros surdos, que lhe possibilitariam o aprendizado da língua de sinais. Sendo assim, por demorarem a assumir uma identidade, atrasam também a opção por uma língua. Com frequência, desenvolvem uma gestualidade caseira com seus familiares mais próximos que, muitas vezes, garantem apenas sua sobrevivência (os gestos se restringem às necessidades básicas, referentes a comer, beber, dormir, etc.).

³ A história dos surdos é marcada por essa tentativa de torná-los iguais aos ouvintes. A rejeição à língua de sinais em vários momentos da história impossibilitou os surdos de se desenvolverem cognitivamente e socialmente, fazendo-os passarem por deficientes mentais.

⁴ Vale ressaltar que é muito difícil se adequar a todos os critérios exigidos para a cirurgia de implante. Antigamente, o procedimento era restrito a adultos pós-linguais (pessoas que ficaram surdas após 5 anos de vida), com perda auditiva bilateral profunda e que não obtinham benefícios com o uso de próteses convencionais. Atualmente, não há limite de idade para o implante ser feito. Porém, a idade mínima estipulada, devido a sérios riscos cirúrgicos, é de 12 meses. De toda forma, só é autorizado para surdos com perda neurossensorial bilateral profunda, que tenham dificuldade no desenvolvimento de habilidade audiológica, com pouco ou nenhum benefício com o uso de amplificação sonora após reabilitação por 3 a 6 meses. No caso de crianças entre 2 e 17 anos, o índice de reconhecimento de fala deve ser menor que 30% com a melhor amplificação possível com prótese convencional. Além disso, deverá ser verificada a ausência de contra-indicação médica e deve haver, por parte da família, o compromisso com terapia fonoaudiológica para desenvolvimento de percepção da fala, produção de voz e leitura labial. (Segundo a Fundação Otorrinolaringologia - FORL). Fontes: http://www.forl.org.br/pdf/seminarios/seminario_1.pdf; http://pt.wikipedia.org/wiki/Implante_coclear; <http://www.manualmerck.net/?url=/artigos/%3Fid%3D236%26cn%3D1905>.

⁵ O foco de nossa discussão não é criticar o *Oralismo* e defender o *Bilinguismo*. Cabe ressaltar que consideramos, em alguns casos, a aprendizagem da fala, o uso da prótese auditiva ou mesmo o implante coclear como muito benéficos a alguns surdos. A questão é que é preciso avaliar quais surdos se beneficiam destas escolhas e quais aqueles que nunca se beneficiarão. O foco deste trabalho é a aquisição tardia de uma língua e, portanto, estamos nos concentrando nos casos em que as tentativas de oralizar foram mal-sucedidas e impediram os sujeitos de adquirirem uma língua plena.

Portanto, o diagnóstico tardio da surdez é muito frequente, especialmente quando se trata de famílias ouvintes, que demoram a perceber as dificuldades da criança e a procurar ajuda especializada. Assim, o contato tardio com uma língua geralmente se constitui como uma experiência mal-sucedida.

A língua materna dos surdos⁶

Se consideramos o princípio vygotskyano de que é indispensável a existência de uma língua para que ocorra o desenvolvimento cognitivo de qualquer ser humano (VYGOTSKY, 1984),⁷ como podemos explicar em que medida os gestos caseiros⁸ e as estratégias de comunicação se constituem e ocupam o lugar de uma língua, a ponto de proporcionar aos surdos sua inserção no mundo, sua constituição como sujeitos e sua aprendizagem? Buscamos, a seguir, entender que forma(s) de língua(gens) estão no entorno das crianças surdas e de que forma pode(m) ou não se constituir como a Língua Materna (doravante LM) ou como primeira língua (L1) destes sujeitos.

Tanto Behares (1997), Serrani (1998), como Moraes (2001) distinguem LM da língua falada pela mãe, além de fazerem a distinção também entre LM e L1, e entre LM e língua natural.

A intenção de deslocar o conceito de Língua Materna de uma posição de língua que se aprende com a mãe, ou de língua nacional [...] nos possibilita, de uma certa forma, outra visão (...) o que nos permite avançar para além de seu significado de língua que se aprende com a mãe, para a de condição de estruturação psíquica, configuração de subjetividade. (MORAES, 2001, p. 47 e 53)⁹

Para Behares (1997), a discussão sobre o conceito de LM guarda semelhanças com a posição assumida por Moraes. Diz ele:

[...] a questão da língua materna tem a ver com o 'assujeitamento': ela é aquela língua na qual e em relação a qual o sujeito é determinado como efeito. A criança surda é o efeito de uma língua que ela não fala, ou melhor, na qual ela não poderá se espelhar, não poderá se escutar. Embora seja falada numa língua oral determinada, esta não se tornará 'sua língua', não será língua materna. (BEHARES, 1997, p. 22)

⁶ Os dados e discussões apresentados neste item fazem parte do artigo de Nader e Silva, "A relação da língua materna com o ensino / aprendizagem de crianças surdas" (2008).

⁷ Para alguns autores (ver, por exemplo, REILLY et al., 2002), no caso do surdo, nem basta que seja uma língua natural, mas esta deve ser a viso-espacial. Além de argumentarem que a língua viso-espacial é essencial para o desenvolvimento cognitivo dos surdos, defendem também que a criança surda apresenta vantagens em relação à memória, à atenção e aos esquemas espaciais, se comparada com crianças ouvintes da mesma idade (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 228).

⁸ Falaremos melhor sobre os gestos caseiros no próximo item.

⁹ Maher (1996), por exemplo, ao tratar da(s) língua(s) do índio e de sua identidade traz importante reflexão também para nosso contexto. Trata-se da constatação de que as identidades étnicas podem sobreviver à perda linguística e que há nações indígenas que perderam a língua étnica falada por seus ancestrais e usam o português para a sua comunicação e, mesmo assim, seguem sendo índios. Seus argumentos não deixam de apontar a língua como uma importante marca de identidade, mas insiste que o índio, como todos nós, precisa da linguagem para construir sua identidade e comunicá-la.

Segundo o autor, portanto, no caso da surdez, a materialidade da língua(gem) com a qual o infante surdo toma contato ao nascer seja oral – palavras às vezes soltas, percebidas mais pela leitura orofacial – deixa suas marcas em seu discurso.

Serrani (1998) também defende que há diferenças entre a língua materna e a língua que é falada pela mãe. A língua materna seria um *instrumento da estruturação simbólica*, ou seja, a LM representa o simbólico que tem função estruturante da linguagem. No entanto, não tem a ver com a materialidade dessa língua. A criança surda nascida em lares ouvintes, de acordo com essa perspectiva, está em contato com uma língua em funcionamento e é marcada por ela uma vez que é pela língua oral da comunidade majoritária que ela é significada pela família. Todavia, isso não significa que a criança surda entrará no fluxo dessa linguagem em funcionamento do mesmo modo como faria a criança ouvinte. A criança surda, segundo Tervoort (1961), usa primeiramente seu corpo quando quer comunicar algo (mãos, dedos, boca, cabeça, movimentos do tronco, posturas diferenciadas, mímica, ritmo), ou seja, “muito embora o mundo ao seu redor possua um sofisticado sistema de comunicação ou, segundo ele, uma língua convencional, a criança surda usa seu corpo como primeira ferramenta de comunicação”.

Sendo assim, pode-se afirmar que a LM dos sujeitos surdos filhos de ouvintes não é apenas o Português oral, mas sim todos os elementos de estruturação simbólica proporcionados pelo contato entre mãe ouvinte e filho surdo, sejam eles provindos da língua falada pela mãe ou decorrentes de gestos, expressões faciais, movimentos corporais que a criança realiza. A esse conjunto Tervoort (1961) denominou *simbolismo esotérico*.¹⁰

Tervoort (1961) usou o termo *esotérico* para denominar esta “linguagem criada por necessidade de comunicação entre criança surda e adultos ouvintes e a definiu como qualquer meio de comunicação utilizado pela criança ou adolescente surdo para produzir algum tipo de significação” (SILVA, 2005, p. 26). Behares (1997) acrescenta que é por meio do *simbolismo esotérico* que a criança surda é colocada no funcionamento de uma língua.

[...] a comunicação gestual pré-linguística de crianças ouvintes, expostas à língua falada, surge da construção de esquemas sociais que partem das trocas de ‘olhar’, ou do contato do ‘olho no olho’ entre o bebê e a pessoa que cuida diretamente dele. Esses primeiros esquemas sociais progridem para a interação visual, vinculados às referências e a uma posterior manipulação dos objetos. Assim, a criança desenvolve a capacidade de coordenar gestos indicando suas necessidades, e estabelecendo a comunicação por meio da qual se dão os pequenos ajustes sociais. (...) as pesquisas nos ensinam que a criança pequena, seja surda ou não, nos primórdios da aquisição da linguagem, utiliza os gestos para expressar suas necessidades e para estabelecer vínculos sociais. (FÁVERO; PIMENTA, 2006, p. 226-227)

Behares (1997) mostra a importância que a língua assume na relação das pessoas, o que não é diferente na relação das mães ouvintes e seus filhos surdos. O autor destaca que o “simbolismo esotérico” não se transforma em linguagem oral ou língua de sinais, mas é uma possibilidade por ser efeito de um funcionamento de língua. Ou seja, não é

¹⁰ *Esoterismo*, segundo Melhoramentos Minidicionário de Língua Portuguesa, significa *doutrina secreta que alguns filósofos antigos comunicavam apenas a alguns discípulos*. *Simbolismo esotérico* traz a ideia, portanto, de uma linguagem secreta, compartilhada por poucos. No caso dos surdos filhos de ouvintes, podemos dizer que o termo caracteriza bem a linguagem mista compartilhada apenas pela mãe e seu filho, se aproximando assim do caráter de língua materna.

por meio do “simbolismo esotérico” (dos gestos e das vocalizações) que a criança surda adquire a língua oral de sua mãe ouvinte, mas por meio dele a criança surda é colocada no funcionamento de uma língua, com “as marcas da pluralidade dos fios ideológicos de que é tecida a palavra oral” (SOUZA, 1998, p. 58).

Segundo os pressupostos interacionistas (DE LEMOS, 1992), não se pode afirmar que a mãe “ensina” a língua para a criança ouvinte, mas nela está o lugar de funcionamento da linguagem. Tal fato é verídico também no caso das crianças surdas, que, por mais que não ouçam, sofrem os efeitos da língua oral de alguma maneira. Mesmo que não haja coincidência entre o que a criança fala e aquilo que a mãe interpreta, uma vez que o descompasso é próprio da língua, há “uma língua em funcionamento”, entre a mãe ouvinte e a criança surda, sendo constituída por gestos, palavras, gritos, expressões faciais, etc. (BEHARES, 1997).

Conclui-se, portanto, que se entendermos que a gênese do pensamento está na interação social e que o simbolismo esotérico se presta como um veículo de mediação semiótica, conforme discutido no capítulo 2, então podemos considerá-lo como a língua materna dos surdos até que este se aproprie de uma língua oral ou da língua de sinais.

A esse respeito, Vygotsky (1984, p. 51) diz:

[...] a atividade de utilização de signos nas crianças não é inventada e tampouco ensinada pelos adultos; ao invés disso, ela surge de algo que originalmente não é uma operação com signos, tornando-se uma operação desse tipo somente após uma série de transformações qualitativas. Cada uma dessas transformações cria as condições para o próximo estágio e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma as transformações estão ligadas como estágios de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas.

Recorrendo ainda à teoria de Vygotsky, também encontramos fundamentos para a nossa argumentação de que a interação que a mãe ouvinte mantém com seu filho surdo, até que este adquira uma língua natural como o Português ou a LIBRAS, ocupa o lugar de língua e permite o desenvolvimento cognitivo, ainda que limitado, desse sujeito que não ouve.

A exemplo do que já apresentou De Lemos e seus seguidores (1992), mas baseando-se principalmente em leituras de Vygotsky, para Pino (2005), o bebê, nos primeiros contatos com o mundo externo ao útero materno, inicia sua relação com o meio pela descoberta de seu próprio corpo:

Dizer que é um organismo em formação não significa que seja biologicamente incompleta ou imperfeita, mas apenas que o seu equipamento bioneurológico não está ainda suficientemente preparado para permitir-lhe enfrentar, por conta própria, os desafios das novas condições de existência. Isso explica as limitações que ela experimenta nos primeiros meses de vida para manter o contato com o seu meio. Tudo nela está por ser feito, a começar pela descoberta de si mesma como um ser corpóreo, o que implica a emergência da representação simbólica da sua realidade orgânica. (PINO, 2005, p. 157)

Tal descoberta, que se desenvolve por meio da sensorialidade e da motricidade, *permite à criança expressar suas necessidades por meio de movimentos*. Esses movimentos, ao serem interpretados pela mãe (o Outro) como *sinais* das necessidades da criança, *se transformam em atos significativos*, independentemente de a criança ter ou não consciência disso. Nas palavras de Smolka e Laplane (2005, p. 78):

A significação (criação e uso de signos) é a atividade mais fundamental do homem, aquela que o diferencia dos animais do ponto de vista psicológico e viabiliza a transformação do mundo e a recriação permanente das condições de existência humana.

No caso da criança ouvinte, o intercâmbio com o meio cultural fica gradativamente mais intenso pela apropriação de aspectos da cultura que ela faz pela *internalização* de signos. A criança ouvinte transpõe os limites da percepção sensorial quando pode ver a realidade pela contraposição de um signo (ou representação simbólica) com sua imagem mental. Ela é então capaz de dizer o que percebe e o que pensa a respeito dessa realidade.

Cria-se dessa forma um primeiro circuito de comunicação gestual que modelará as primeiras relações da criança com o Outro. É por intermédio desse circuito inicial de comunicação, o qual irá ampliando-se cada vez mais, que a criança é introduzida de forma progressiva no universo cultural dos homens. (PINO, 2005, p. 157)

Para esse autor, os sinais permitem aos animais reproduzir o mundo nas imagens sensoriais que se constroem neles, embora não os ajudem a transpor fronteiras do singular concreto. Para Pino (2005), a criança tem que fazer o mesmo processo dos *homo sapiens*, transpor as fronteiras da sensorialidade para chegar ao plano das representações simbólicas por meio da *internalização*, para ter acesso à cultura.

Percebe-se, portanto, que a grande diferença entre o homem e os demais animais está na capacidade de uso dos signos. Os surdos, como homens que são, possuem tal capacidade, embora o uso de signos e a visão de mundo na representação simbólica ocorram por outro meio que não o da fala. No caso das crianças surdas, o processo de *internalização* da cultura também ocorre por meio das expressões, gestos, mas não pela audição da fala do Outro. Como afirmam Smolka e Laplane (2005, p. 79), *as possibilidades de significação transcendem a linguagem verbal*. Portanto, os surdos, mesmo que não escutem e não falem, estão inseridos no mundo da significação, apesar de esse processo se realizar por outros meios de linguagem.

A mediação semiótica, postulada por Vygotsky, consiste na intermediação feita pelos homens para facilitar o acesso da criança à significação e ao valor das coisas que fazem parte do mundo, funciona como o caminho de passagem da criança de seu estado de ser biológico para ser cultural. Segundo Pino (2005), a ‘mediação semiótica’ possibilita à criança a apropriação do saber humano que a capacita a interpretar o mundo além de lhe dar condições para se comunicar com os outros. Podemos considerar então que aquilo que Tervoot (1961) nomeou *simbolismo esotérico* funciona para a criança surda como mediação semiótica entre ela e sua mãe ouvinte.

A criança surda, em sua relação simbólica com a mãe, ultrapassa o que Vygotsky considera características de um ser biológico. A relação não se restringe apenas a contatos corporais e choros. No caso de surdos, a mãe os insere no mundo cultural, apesar de todas as dificuldades sabidas. A mãe fala e, mesmo que a criança não escute, o ato e gesto de falar possuem um significado cultural, consistem em representações simbólicas do mundo social que a rodeia. Contatos corporais e choro são relações diretas, enquanto o *simbolismo esotérico* (cf. TERVOORT, 1961) já se enquadra em uma relação mediada com o mundo, interpondo entre a criança e a mãe um terceiro elemento: “o signo ou, em outras palavras, a significação das funções desempenhadas pelos sujeitos da relação - criança ⇔ Outro” (PINO, 2005, p. 164).

[...] é pela reação do outro que a criança descobre a significação do seu movimento, o qual, na ausência da fala, torna-se um meio de comunicar aos outros seus desejos. O uso da palavra mais tarde não excluirá, necessariamente, o uso simultâneo do gesto. Palavra e gesto constituem duas formas diferentes de significação que, frequentemente, se articulam no discurso humano. (PINO, 2005, p. 166)

Conclui-se, portanto, que se considerarmos que a gênese do pensamento está na interação social e se considerarmos que o simbolismo esotérico se presta como um veículo de mediação semiótica, então podemos considerá-lo como a língua materna dos surdos até que este se aproprie de uma língua oral ou da língua de sinais.

A linguagem gestual caseira¹¹ e sua relevância para o desenvolvimento cognitivo do surdo

O que ocorre na maioria das vezes nas famílias ouvintes com filhos surdos após a mediação pelo simbolismo esotérico nos processos comunicativos é o desenvolvimento de uma linguagem gestual caseira, compartilhada apenas entre os membros da família. Sinais e gestos criados pelas pessoas que os utilizam, sem nenhum estatuto formal e muitas vezes restrito aos objetivos mais emergenciais de comunicação.

Para exemplificar e refletir sobre quais possibilidades de inserção social e de aprendizagem oferece a linguagem gestual caseira, recorreremos aos dados de pesquisa realizada por Nader e Silva (2008) de observação de adolescentes surdos em contexto de aprendizagem do Português escrito como segunda língua, mas que tinham apenas a linguagem gestual caseira.

A pesquisa de Nader e Silva foi realizada no Centro de Estudos e Pesquisa em Reabilitação – CEPRE, instituição da UNICAMP de atendimento a pessoas com deficiências sensoriais, como a auditiva e a visual. Os sujeitos observados frequentavam o Programa de Escolaridade e Surdez, no qual são atendidos individualmente por fonoaudiólogas, assistentes sociais, psicólogas e, em grupo, por uma linguista e um instrutor de LIBRAS, no qual se dedicam ao aprendizado da leitura e escrita do Português, por intermédio da língua de sinais.

Dentre os sujeitos da pesquisa, escolhemos dois que só tiveram contato com a língua de sinais após os onze anos de idade. Até chegarem à instituição, as crianças só utilizavam (e ainda utilizam em casa, com a família¹²) os gestos caseiros. Essas informações foram obtidas por meio de relatos feitos por pessoas da família em contextos clínicos, como vemos nas transcrições de trechos de entrevistas. O primeiro diz respeito a Nvd e o segundo a Jfs, que serão mais adiante descritos:

“Em casa a comunicação é feita por gestos caseiros. No entanto, a avó relata que nem sempre Nvd compreende tudo e, por este motivo, fica nervoso e impaciente.” (Prontuário de Nvd - relatório da psicóloga, 2005)

¹¹ Optamos por não utilizar o termo mais comum “língua de sinais caseira” pela própria argumentação do texto de que essa forma de linguagem não tem estatuto de língua, apenas ocupa o lugar da L1, de maneira restrita, até que o sujeito tenha acesso à LIBRAS ou a uma língua oral.

¹² As famílias também iniciaram recentemente o aprendizado da LIBRAS, mas ainda não são capazes de a utilizarem na interação com seus filhos.

“O paciente comunica-se desde pequeno através de gestos ensinados pela mãe e que são entendidos apenas pelos familiares. Contudo gosta de comunicar-se com outras pessoas e se faz entender através de gestos indicativos.” (Prontuário de Jfs - relatório da fonoaudióloga, 2004)

Infelizmente, a maioria das informações que se tem sobre os sujeitos em prontuários médicos é impressionista, baseada muitas vezes na ideia que se tem sobre a surdez.

Tabela 1: Informações mais relevantes sobre as histórias dessas duas crianças:

	Jfs	Nvd
Idade	14	11
Diagnóstico da surdez	Com 1 ano	Aos 2 anos
Origem da surdez	Congênita neurossensorial	Congênita neurossensorial
Faz uso da LIBRAS?	Pouco	Pouco
Quando começou a frequentar a escola?	Aos 11 anos	Aos 7 anos
A família usa LIBRAS?	Não	Não
Como se dá a comunicação na família?	Gestos caseiros e gestos indicativos	Pouca comunicação. Quando ocorre, por gestos e mímicas
Alfabetizado?	Escreve palavras soltas e pequenas frases	Não
Quando se deu o primeiro contato com LIBRAS	com 11 anos.	com 9 anos.

Nvd é uma criança ativa, mas muito serena. Foi abandonado por sua mãe e é hoje criado pela avó, juntamente com seus dois irmãos. O pai trabalha o dia inteiro e dá pouca atenção aos filhos. Apenas a avó frequenta a instituição e as aulas de LIBRAS e tem uma dificuldade muito grande para aprender essa língua, pois, segundo ela, “seus dedos já estão duros” (sic). Por esse motivo, Nvd sabe alguns sinais, mas precisa de elementos que estão fora desse sistema para contar uma história e se expressar plenamente, tais como a dramatização, mímica, expressões faciais e corporais, gestos indicativos, além do desenho. No que diz respeito à escrita, Nvd, apesar de ter 11 anos, está ainda em processo de alfabetização. Foi reprovado algumas vezes na escola, onde é o único aluno surdo.

Jfs é uma criança dependente e sistemática. Além da surdez, apresenta problemas cardíacos graves desde a infância. Vive com a mãe e duas irmãs, sendo uma delas dois anos mais nova, mas que assume o papel de irmã mais velha acompanhando-o ao CEPRE e o ajudando no convívio com as demais crianças. A mãe teve bebê há pouco tempo e, portanto, só começou a frequentar as aulas de LIBRAS no CEPRE, recentemente. A criança, antes de chegar aos atendimentos no Programa, não havia ainda frequentado a escola regular por nunca ter sido aceita nesse espaço. Após a “batalha” da mãe, conseguiu finalmente ingressar em uma escola pública, mas há várias queixas sobre seu comportamento com os

colegas, uma vez que “grita e chora quando é contrariado” (sic). Jfs não emite qualquer som ou movimento de lábios, além do choro quando quer se comunicar. Utiliza desenho, em alguns momentos a escrita, mas na maior parte das vezes apenas gestos e expressões corporais. A escrita de Jfs é um pouco atípica porque, ao mesmo tempo em que ele é capaz de escrever várias palavras e frases,¹³ as mesmas não têm sentido aparente. Os dados indicam que Jfs tem uma memória visual para palavras muito desenvolvida. É como se ele memorizasse a forma gráfica das mesmas e as reproduzisse em diferentes contextos, inadequadamente.

Os dois sujeitos não têm domínio da linguagem oral, mas ao mesmo tempo ainda não se apropriaram da língua de sinais.

A compreensão plena não é garantida apenas pelo uso de uma mesma língua por duas ou mais pessoas. No entanto, no caso de Nvd (que se comunica exclusivamente com seus parentes por meio de gestos caseiros e indicativos), apesar de os gestos ocuparem o lugar de uma língua, não o preenchem. Além disso, restringem a interação do surdo não oralizado com seus familiares ouvintes, além de dificultar sua permanência na escola. Em ambos os ambientes, a depender do tipo de interação, haverá sempre um limite imposto ao querer-dizer desses sujeitos. Se, por um lado, podem ser interpretados em algumas situações pelo Outro, quanto mais complexo seu intuito discursivo, mais este será impactado pela falta de uma língua.

Percebemos que há uma grande dificuldade de os familiares e mesmo os professores de surdos para se comunicarem com eles, em diversas situações. Apesar disso, quando estão dentro de espaços em que o uso da língua de sinais é encorajado e mesmo quando buscam interpretar os gestos caseiros, a comunicação flui melhor, permitindo que esses sujeitos se constituam como sujeitos linguísticos.

Nvd, mesmo não tendo ainda adquirido o português oral, nem ter aprendido LIBRAS de forma proficiente, também demonstra na sua interação com as outras pessoas, de que maneira as diferentes línguas o marcam e se cruzam. É comum usar alguns sinais, misturados com expressões corporais e mímicas, para pedir, por exemplo, para ir ao banheiro, beber água, solicitar materiais escolares (régua, tesoura, borracha e lápis), ou alimentos na hora do lanche (maçã, pão, leite). No entanto, quando fica bravo e quer manifestar um xingamento, consegue pronunciar a palavra na língua oral.¹⁴ Muitas das crianças surdas são capazes de falar palavras do Português, apesar de não serem oralizadas. Isso não quer dizer que o surdo seja bilíngue, mas que ele está afetado por todas as línguas presentes ao seu redor. O fato de saber dizer um palavra não implica que ele saiba o português oral (a gramática e seu funcionamento). Significa, entretanto, que está marcado por essa língua de algum modo.

¹³ Por exemplo, se é dado a Jfs papel e lápis, espontaneamente ele começa a escrever o que nos parece serem fragmentos de textos que viu em algum lugar, sem coesão e coerência, como por exemplo: “previsão de tempo seu nome de desenho: nuvens pouca, nubado, rápida chuva, paracada chuva”; atividade sobre sentido da visão em 24/05/07 – Jfs é solicitado apenas a desenhar olhos para identificar suas partes, mas escreve: “Seu olho mulherinha você homeninho quase Brasil 2014 desenho abaixo olho:” (e desenha dois olhos abaixo da frase).

¹⁴ Silva (2005) também se refere a essa situação com exemplos trazidos por professores da sala de aula regular que estranhavam o fato de o surdo conseguir falar ‘palavras’ ‘direitinho’ em português oral.

O papel da LIBRAS no desenvolvimento cognitivo do surdo

Se os gestos caseiros, considerando nossa hipótese, se constituem como língua materna dos sujeitos, então estes deveriam estar preparados para serem alfabetizados e se desenvolverem no momento em que chegam na escola e têm o primeiro contato com outras línguas que possuem estatuto de línguas convencionais. Porém, e isso nos chama atenção, esses sujeitos têm seu processo de alfabetização bastante comprometido.

Na pesquisa realizada por Pires e Lopes, dos 17 sujeitos surdos entrevistados,

todos eram filhos de pais ouvintes; quatro mencionaram nunca ter sido oralizados e treze deles afirmaram ter recebido terapia de oralização (porém, muitos destes mencionaram não ter frequentado a terapia por tempo suficiente, que os habilitasse para a leitura labial ou reprodução linguística vocal de modo satisfatório). A maioria dos informantes, quando questionados sobre o início da alfabetização, insistiram em dizer que, nas escolas que frequentaram no passado, não havia professores que se utilizavam da língua de sinais, nem havia intérpretes nas salas de aula, o que resultava em total incompreensão do conteúdo transmitido; conseqüentemente, passaram durante muitos anos repetindo as mesmas séries do ensino básico (PIRES; LOPES, 2006, p. 24).

Como já foi dito, é comum entre os surdos a demora no diagnóstico e, conseqüentemente, o atraso na aquisição de uma língua que facilite seu aprendizado escolar. Essa dificuldade se deve ao fato, conforme estamos argumentando neste texto, de que a língua de sinais caseira, por mais que ocupe o lugar de língua materna, não possui uma estrutura linguística que possa servir de base para o processo de aquisição do português escrito).

De acordo com Silva (2005), muitos autores (como BELLUGI et al., 1993, BEHARES, 1997, entre outros) demonstraram que o êxito escolar da criança surda está diretamente relacionado com o desenvolvimento precoce da língua de sinais. Tais pesquisas se baseiam em observações de crianças surdas filhas de pais também surdos que, obviamente, possuíam melhores condições para a aquisição de linguagem devido à existência de LIBRAS, desde o nascimento, em seu ambiente doméstico. Segundo Smolka e Laplane (2005, p. 80), a “aprendizagem [...] encontra-se relacionada às formas de participação e apropriação das práticas sociais”. As autoras afirmam que:

A perspectiva vygotskiana, com sua ênfase na linguagem e na interação social, inspira também o trabalho educativo com crianças surdas e surdo-cegas, apontando elementos que permitem assumir a defesa do ensino de língua de sinais aos surdos, assim como a necessidade de tornar disponíveis sistemas que permitam a comunicação dos surdo-cegos, baseados no toque. (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 80)

Segundo Vygotsky (1984, p. 57), essa resposta do aluno surdo à atividade proposta já se configuraria como um estágio da aprendizagem, embora inicial, uma vez que “a memória, mais do que o pensamento abstrato é característica definitiva dos primeiros estágios do desenvolvimento cognitivo”. Segundo Vygotsky (1984, p. 62), “a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos”, embora “o que distinga a aprendizagem humana seja a criação de instrumentos e signos, que caracteriza a atividade mental, e a possibilidade de produção e a incorporação da cultura” (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 80).

Por meio dos relatos dos familiares sobre como as crianças interagem e se comunicam em casa e pelos dados que temos relativos à sua inserção no ambiente escolar, pode-se concluir que estão mais engajadas em práticas sociais com a família do que quando estão na escola, falta-lhes engajamento com o grupo de crianças ouvintes e professores que lhes permitam refletir sobre a própria escrita e sobre os conteúdos que lhes são transmitidos por meio da escrita.¹⁵ Eles são capazes de aprender, mas não compartilham da mesma língua seus conhecimentos e não têm chances de confirmarem suas hipóteses, o que restringe seu processo de aprendizagem. Dito de outra forma, eles já têm a significação, mas ainda faltam os signos que a sociedade partilha. Por esse motivo, o português em sua forma escrita faz para eles pouco sentido e se torna muito distante e repleto de obstáculos para a aprendizagem.

Os dados têm nos levado à reflexão de que, embora ainda não tenham adquirido efetivamente o português ou a LIBRAS, os surdos se inserem desde a primeira infância no mundo da linguagem, que é constituída pela língua oral falada pela mãe, pelos gestos e primeiros sinais usados pela criança, e esta imersão possibilita seu desenvolvimento cognitivo.

Para a criança construir o sentido da linguagem oral ou de sinais é preciso que ela tenha acesso a essas línguas desde a mais tenra idade, na família e na escola. Mesmo que a LIBRAS tenha papel preponderante na vida do surdo, é importante observar que as crianças surdas também se apropriam de outras formas de língua(gens) ao estarem em contato com suas famílias ouvintes, antes de adquirirem a escrita na escola.

Em nossa pesquisa, pudemos perceber que os sujeitos, apesar de não terem adquirido ainda uma língua de forma efetiva, estão imersos em algum tipo de linguagem, a qual lhes possibilita serem sujeitos no/do mundo. São sujeitos da linguagem. Porém, tal linguagem é restrita e os restringe no momento da aprendizagem uma vez que os conteúdos escolares lhes são apresentados somente por meio da língua portuguesa (oral e escrita). Por ser a língua mais acessível ao surdo, é nesse espaço que mais se percebe a importância que a LS assume em relação ao seu processo de ensino/aprendizagem.

A LIBRAS é capaz de lhe oferecer todos os recursos de que necessita para seu desenvolvimento cognitivo pleno. Mesmo que adquirida tardiamente pelo surdo, a língua de sinais assume o *status* de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHARES, L.E. Rethinking the deaf child's relation to language. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 33. Campinas: UNICAMP/IEL, p. 61-66, jul.-dez, 1997.

BELLUGI, U. et al. Organização Neural da Língua de Sinais In: LODI, A. C. B.; PEREIRA, M. C. C.; MOURA, M. C. (Orgs.). *Língua de Sinais e Educação do Surdo*. São Paulo: Tec Art, 1993. p. 5-18. (Série de Neuropsicologia; v. 3).

De LEMOS, C. Los Procesos Metafóricos y Metonímicos como Mecanismos de Cambio. *Substratum*, Barcelona, v. 1, n. 1, 1992.

¹⁵ Não se pode esquecer o fato de o aprendizado da escrita estar relacionado ao domínio que a criança alcança da linguagem oral e, em geral, mesmo os surdos são guiados a entenderem a linguagem escrita como uma representação gráfica da linguagem oral, que não dominam.

- FÁVERO, M. H.; PIMENTA, M. L. Pensamento e Linguagem: A Língua de Sinais na Resolução de Problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, p. 225-236, 2006.
- GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan.-abr. 2005.
- LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998, p. 68-80.
- MAHER, T. M. *Ser professor sendo índio: Questões de língua(gem) e identidade*. 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Unicamp, Campinas.
- MORAES, M. R. S. Materna/Estrangeira: O que Freud fez da língua. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 38, p. 47-58, 2001.
- NADER, J. M. V. ; SILVA, I.R. *A relação da língua materna com o ensino/aprendizagem de crianças surdas*. In: Programa de Aprimoramento Profissional - PAP, 2008. Secretaria de Estado da Saúde: Rede de Informação e Conhecimento. São Paulo: BR91.2; WA20, CDRPAP02, 2008.
- PERLIN, G. *Ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade*. 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação. Porto Alegre.
- PETITTO, L. A. et al. The Bilingual Paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve it and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages*, v. 8, n. 3, p. 5-18, 2003. Disponível em: <<http://www.dartmouth.edu/~lpetitto/Largequick.html>>. Acesso em: [s.d].
- PINO, A. *As marcas do Humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Liev S. Vigotsky*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIRES, L. C.; LOPES, R. E. V. A aquisição da flexão em português escrito por sinalizantes surdos: uma reflexão inicial sobre educação bilíngue In: SALLES, H. M. M. L. (Org.) *Bilinguismo dos Surdos: questões linguísticas e educacionais*. Goiânia: Editora: Canone, Goiânia, 2008. p. 15-45.
- QUADROS, R. M. O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005. v. 1. p. 26-36.
- REILLY, J. et al. Linguistic versus affective facial expression provides clues to neural plasticity for language: evidence from ASL. *Brains and Language*, v. 83, p. 202-204, 2002.
- ROSSI, T. R. F. *O papel educacional da fonoaudiologia com famílias surdas*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba.
- RUSSO, I. P.; SANTOS, M. T. M. *A Prática da Audiologia Clínica*. São Paulo: Editora Cortez, 1988.
- SACKS, O. *Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos*. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SERRANI, S. M. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

SILVA, Ivani I. Rodrigues. *A representação do surdo pela escola e pela família: entre a (in)visibilização da diferença e da 'deficiência'*. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - IEL/ Departamento de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas.

SMOLKA, A.L.B.; LAPLANE, A.L.F. Processos de cultura e internalização. *Viver Mente e Cérebro*. Edição Especial, Coleção Memória da Pedagogia n. 2: Liev Semionovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p.76-83.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra te falta?: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Dissertação de mestrado em fase de elaboração, na área de educação GES / UFSC, 2006.

TERVOORT, R.T. Esoteric symbolism in the communication behaviour of young deaf children. *American Annals of the Deaf*, n. 106, p. 436-80, 1961.

VALIANTE, J.B.G. Língua Brasileira de Sinais : reflexões sobre a sua oficialização como instrumento de inclusão dos surdos. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - UNICAMP, Campinas.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Investigando a afasia bilingue: um enfoque na produção discursiva

(Investigating bilingual aphasia: a focus on discourse production)

Lilian Cristine Scherer¹

¹Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

lilian.scherer@pucrs.br

Abstract: The assessment and treatment of bilinguals and multilinguals' discourse processing still represents a challenge to researchers and speech pathologists, due to the lack of specific training to treat this population and the scarce number of neuropsychological instruments adapted to Brazilian socio-linguistic reality. An effective discourse processing by aphasic bilinguals is fundamental to their re-adaptation to the family and social environment. The aim of this article is to present a review of the main characteristics of bilingual aphasia, its assessment, treatment and the languages recovery patterns. The findings of this study are exemplified by evidence brought by two case studies of bilingual aphasic individuals, with a left hemisphere brain damage in the frontal lobe. The article illustrates the complexity of the study and treatment of bilingual aphasia in its discursive aspects, generated by the interplay between cognitive components and the two linguistic systems involved.

Keywords: bilingualism; aphasia; language; discourse; cognition.

Resumo: A avaliação e o tratamento do processamento discursivo de um bilingue ou multilingue ainda impõem desafios a pesquisadores e terapeutas, devido à falta de preparo específico dos profissionais para o tratamento dessa população e à escassez de instrumentos neuropsicológicos adaptados à realidade sociolinguística brasileira. O processamento efetivo do discurso é fundamental para a funcionalidade do afásico em seu meio familiar e social. O objetivo do artigo é apresentar uma revisão sobre as principais características da afasia bilingue, sua avaliação, tratamento e os padrões de recuperação das línguas, ilustrados com evidências de dois estudos de caso de afásicos bilingues lesados de hemisfério esquerdo, na região frontal. O artigo demonstra a complexidade do estudo e do tratamento da afasia bilingue em seus aspectos discursivos, a qual é gerada na relação entre aspectos cognitivos e os dois sistemas linguísticos envolvidos.

Palavras-chave: bilinguismo; afasia; linguagem; discurso; cognição.

Introdução

No atual contexto, a maior parte da população mundial é bilingue, ou seja, usa uma ou duas línguas nas suas atividades diárias (GROSJEAN, 1994). No Brasil a população bilingue encontra-se especialmente concentrada em áreas para onde migraram imigrantes alemães, italianos, poloneses, japoneses, dentre outros grupos. Apesar de essa população ser a maioria no mundo e significativa em nosso país, ainda hoje a ocorrência de déficits linguísticos impõe desafios a pesquisadores e terapeutas. Dentre esses déficits linguísticos, encontram-se as afasias, que são transtornos na produção e/ou na compreensão da linguagem, causados por traumatismo craniano, acidente vascular encefálico (AVE) ou tumores cerebrais. A afasia na população bilingue impõe um desafio ainda maior, uma vez que a avaliação e a terapia da produção e da compreensão linguística devem ser aplicadas considerando-se a existência de dois sistemas linguísticos que co-operam (FABBRO, 2001a). Além disso, há uma grande

heterogeneidade ligada aos grupos de bilíngues (CENTENO; OBLER, 2001), determinada por diversos fatores, como a idade de aquisição das línguas e a proficiência em cada uma delas antes do incidente neurológico.

O presente artigo pretende caracterizar a afasia bilíngue, com ênfase às questões discursivas, bem como discutir questões relacionadas à sua avaliação, à terapia e aos padrões de recuperação das línguas, a partir de evidências trazidas por estudos comportamentais e de neuroimagem. Analisam-se também, a título de ilustração e complementação, alguns padrões discursivos das narrações produzidas por bilíngues afásicos (português – alemão), à luz do aporte teórico sobre as características que regem o discurso dessa população.

Um breve retrato da afasia bilíngue

Algumas desordens de ordem linguística caracterizam tipicamente a afasia bilíngue. Dentre elas, as que se destacam são a mistura de códigos (*language mixing*), a troca de códigos (*language switching*) e problemas relacionados à tradução.

A mistura de códigos é caracterizada pela inclusão de elementos de uma língua na produção da outra, enquanto que a alteração de línguas ocorre quando o falante inicia sua fala em uma língua e, em seguida, passa a falar na outra língua, trocando o código inicialmente utilizado. É importante salientar dois aspectos em relação a esses dois fenômenos. Primeiramente, convém destacar que a troca e a mistura de línguas também ocorrem nas produções orais (e escritas) de bilíngues sem acometimento neurológico (FABBRO, 2001b). Porém, nessa população, as trocas são intencionais e controladas, orientadas por motivos pragmáticas (no caso da troca de línguas) e sintático-semânticos (no caso da mistura de línguas). Outro aspecto a salientar é que, no caso dos bilíngues afásicos, o fato de o interlocutor, como, por exemplo, o fonoaudiólogo, ser igualmente bilíngue, pode levar os pacientes a recorrerem mais facilmente à alternância entre línguas para se fazerem compreender (GROSJEAN, 1989).

Segundo estudos, a afasia seletiva em uma língua, bem como a alteração patológica entre línguas, podem ser explicadas por dificuldades no controle das línguas (ABUTALEBI et al., 2009; GREEN et al., 2009; ABUTALEBI, GREEN, 2007). Esses estudos mostram também que a mistura e a alteração patológicas de línguas não são uma condição sempre presente na linguagem do afásico bilíngue e podem eventualmente ser controladas pelo falante afásico.

Finalmente, afásicos bilíngues podem exibir problemas de tradução, os quais costumam se manifestar em uma destas quatro maneiras: 1. falta de habilidade de traduzir (a qual pode afetar ambas as direções da tradução – da L1 para a L2 e vice-versa); 2. tradução espontânea (uma necessidade compulsiva de traduzir tudo o que é dito pelo próprio paciente e/ou pelos interlocutores); 3. tradução sem compreensão (os pacientes conseguem traduzir comandos dados a eles, porém sem compreender os significados desses comandos), e 4. tradução paradoxal (o paciente consegue traduzir apenas para a língua que ele/ela não fala espontaneamente e não o inverso).

Todos os três fenômenos linguísticos descritos acima evidenciam um descontrole no acesso e na seleção em ambas as línguas, podendo ser mais acentuado em uma ou outra das línguas. Finalmente, uma outra característica que marca a afasia, incluindo a bilíngue,

é a anomia, representada pela dificuldade de o afásico acessar uma palavra. Ele possui ideia do que quer dizer, mas não encontra a palavra específica. Nesses casos, o paciente muitas vezes procura se valer de outras estratégias, como a parafrasia (mencionar eventos em que a palavra está presente, ou citar outras palavras semanticamente relacionadas àquela pretendida), soletrar as palavras, dentre outros recursos. Na afasia bilíngue, a anomia pode se manifestar igualmente em ambas as línguas, ou ser mais acentuada em uma delas.

Em relação aos padrões de recuperação das línguas durante uma síndrome afásica, ainda é difícil, a partir das evidências que temos atualmente, chegar a algo conclusivo quanto à forma como as línguas se recuperam. Segundo Fabbro (1999), em geral, 40% dos bilíngues com afasia revelam recuperação paralela das línguas, 32% demonstram uma recuperação melhor da L1 do que da L2, ao passo que 28% mostram melhor recuperação da L2. Paradis (2001) observou que a recuperação paralela das línguas é a mais frequente (61%).

Os padrões de recuperação das línguas relacionam-se com mecanismos de controle, estando também atrelados a fatores como a frequência do uso e a proficiência nas línguas antes do acidente vascular, bem como aos sistemas de memória responsáveis pelo armazenamento das línguas (ULLMAN, 2004) e sua relação com a localização e impacto da lesão (GIL, GORAL, 2004; GREEN, 2005).

Paradis (2008) postula que as línguas e seus subsistemas (sintaxe, semântica, fonologia...) são processados e, por conseguinte, recuperados de forma diferente, dependendo do grau de automaticidade, de proficiência atingido. Quando a língua foi internalizada, a competência gramatical implícita é processada pela memória procedimental; quando há lacunas na competência linguística em uma língua ou nas duas, o bilíngue compensa essas lacunas, empregando conhecimento explícito, o qual se sustenta sobre a memória declarativa.

Questões relacionadas à avaliação e ao tratamento do processamento linguístico na afasia bilíngue

Na realidade brasileira, a avaliação e o tratamento da afasia bilíngue são problemáticos, uma vez que até mesmo para a avaliação da afasia em monolíngues praticamente não existem instrumentos neuropsicológicos adaptados à realidade sociolinguística nacional (FONSECA et al., 2007). Alguns desses instrumentos encontram-se em fase de adaptação, como é o caso da Bateria Montreal Toulouse-Brasil de Avaliação da Linguagem (PARENTE et al., no prelo). Além disso, existe uma carência de profissionais habilitados a trabalharem com a afasia bilíngue.

Vários aspectos devem ser observados na avaliação da afasia bilíngue. Inicialmente, é importante que se considere o nível de proficiência do bilíngue em ambas as línguas antes do incidente. Isso é importante a fim de que não se espere que o indivíduo apresente no momento da avaliação um determinado nível de proficiência que ele nem ao menos tinha antes do acometimento neurológico. Essa avaliação deve ser feita em todos os níveis linguísticos (sintático-semântico, fonológico, discursivo e pragmático), em termos de produção e de compreensão tanto oral quanto escrita, em ambas as línguas.

Uma maneira bastante eficiente para a avaliação da capacidade comunicativa são os pequenos diálogos entre o terapeuta e o paciente, por meio dos quais aquele pode avaliar

várias questões relacionadas tanto à produção quanto à compreensão da linguagem, nos seus diferentes níveis.

A avaliação precisa igualmente levar em consideração a história de aquisição e o uso diário das línguas anteriormente ao incidente, obtidas em geral por meio de entrevistas a familiares. Essas medidas são importantes porque há uma interação entre sistemas de memória e os processos de aquisição, bem como entre memória e a quantidade e frequência de uso de cada uma das línguas.

Outro aspecto a avaliar é a capacidade de habilidades cognitivas intrinsecamente ligadas ao processamento linguístico, como a(s) memória(s), o controle inibitório e de atenção, a flexibilidade mental, dentre outras. Sabe-se que essas habilidades tendem a ser afetadas em decorrência de um acometimento neurológico e acabam influenciando no processamento linguístico. Por exemplo, a anomia é ligada à memória semântica, assim como a dificuldade em selecionar inferências adequadas a um texto é relacionada a uma deficiência na capacidade de controle inibitório (CAPLAN et al., 2007).

Assim como a avaliação exige a observância a vários aspectos, a terapia é também rodeada de questões a serem levadas em consideração. Alguns desses aspectos são verificar qual a língua mais preservada, a fim de trabalhar preferencialmente a partir dela. É importante que a família também participe da decisão sobre qual a língua a ser primeiramente tratada e recuperada, considerando-se qual delas facilitaria a funcionalidade do indivíduo em seu meio. É importante salientar-se também que, independentemente da escolha da língua, pesquisas têm demonstrado que parece haver uma transferência dos benefícios da terapia em uma das línguas para a outra, não tratada (ANSALDO et al., 2008).

Finalmente, como o que ocorre no caso da avaliação, a terapia também deve ser direcionada ao tratamento das habilidades cognitivas correlacionadas à linguagem, a fim de facilitar a recuperação concomitante tanto das habilidades tratadas, quanto da linguagem.

O processamento discursivo na afasia bilíngue

O processamento do discurso na afasia bilíngue a partir de uma abordagem linguística carece de estudos. Compreender as características do discurso afásico mono- e bilíngue é de fundamental importância para o tratamento, uma vez que a recuperação da habilidade discursiva possibilita ao afásico uma melhor interação em seu grupo familiar e social, visto que a preservação dessa habilidade é crucial para a funcionalidade do indivíduo em seu meio familiar e social. Como afirma Centeno (2009, p. 2), a reabilitação das habilidades linguísticas e comunicativas do afásico é fundamental para a readaptação social, uma vez que “a afasia é vista como um fenômeno social mais do que puramente linguístico”.

O avaliador deve procurar identificar a presença de vários elementos indicativos da complexidade e da eficiência da compreensão e da produção discursiva da pessoa que está sendo examinada. Dentre esses elementos, podem ser citados: a capacidade de inferência, a presença de marcadores coesivos, a coerência do discurso, a clareza na exposição do conteúdo informativo e da intencionalidade, dentre outras questões. Além desses aspectos linguísticos, é importante que se observem também os usos da linguagem não-verbal, como a gestualidade. No caso do afásico, que tem em geral um comprometimento na sua capacidade de expressão verbal, a gestualidade exerce em alguns casos um papel

importante na veiculação da mensagem pretendida (KENDON, 2004). Outras questões, como as tentativas de tomada de turno da fala, também devem ser observadas na interação, uma vez que demonstram a intenção de comunicação, nem sempre efetivada com sucesso.

Outra questão a ter em mente ao avaliar-se o discurso do afásico bilíngue é que uma característica do seu discurso é o uso alternado das línguas dependendo do contexto discursivo. Por exemplo, o bilíngue pode privilegiar o uso de uma ou de outra língua em contextos mais emotivos ou do meio familiar, ou ao focar tópicos culturais, ou profissionais, dentre outros contextos. Portanto, é de se esperar que haja uma flutuação no uso das línguas dependendo do contexto. E, no caso de haver uma deficiência maior no uso de uma das línguas, pode ficar prejudicado o discurso dentro do contexto em que a língua deficitária seria a escolhida. Nesses casos, entra em jogo a habilidade linguística do terapeuta, para avaliar com maior precisão o porquê do déficit linguístico em termos de discurso ser maior ou menor dependendo do contexto, bem como para optar por explorar ou não as duas línguas no discurso, no caso de ele mesmo ser bilíngue, falante das mesmas línguas usadas por seu paciente.

Finalmente, pesquisas têm demonstrado que o uso de histórias autobiográficas para a avaliação e tratamento da habilidade discursiva do afásico é de extrema relevância, uma vez que essas histórias exploram o uso pré-mórbido da(s) língua(s), bem como a relação da habilidade discursiva com a capacidade de memória e com as emoções.

Em termos de fundamentação teórica para o estudo do processamento do discurso, duas perspectivas têm sido mais amplamente adotadas por pesquisadores da linguagem na afasia. Uma delas, a do modelo proposto por Kintsch e van Dijk (1978), van Dijk (1999) e Kintsch (1998), compreende a construção da significação do discurso em níveis de complexidade que interagem e se complementam, num processamento simultâneo. Assim sendo, no nível de superfície, encontram-se as microestruturas, o conteúdo detalhado do texto, organizado em proposições; essas proposições, agrupadas por relações de tempo, espaço, causalidade, dentre outras, são apagadas na memória, substituídas por macroproposições, algumas já ligadas à memória de longo prazo, e associadas umas às outras. Esse nível é, portanto, apreendido a partir da microestrutura e relacionado à formação de esquemas sobre eventos. Finalmente, o modelo situacional concilia os níveis anteriores com o conhecimento de mundo do leitor ou falante, sendo por isso bastante sujeito às experiências individuais. Disso decorrem “leituras” diferentes de uma dada situação, as quais podem variar mesmo considerando-se um só indivíduo, o qual pode compreender ou interpretar uma dada situação de formas diferentes em momentos diferentes. Em suma, segundo esse modelo,

as informações de superfície são substituídas por macroproposições, em uma estrutura ideacional, organizada em unidades esquemáticas coerentes que podem ser integradas ao conhecimento existente, ser expandidas com novos conhecimentos, bem como evocadas sempre que necessário (SCHERER, 2009, p. 80).

Essa perspectiva teórica, muito utilizada especialmente na análise da compreensão leitora, concebe-a como fruto da interação do leitor com o texto, por meio da intermediação do conhecimento de mundo (incluindo o linguístico) que aquele possui. Por analisar o texto em níveis diferentes e complementares, permite o estabelecimento de uma relação entre a compreensão e capacidades cognitivas, como memória(s), atenção, funções executivas.

É consenso nos estudos desenvolvidos sobre a afasia a necessidade de se considerarem esses e outros aspectos da cognição na avaliação da linguagem do sujeito afásico, uma vez que são intrinsecamente ligados ao processamento linguístico. Dessa forma, é comum tomarem-se em consideração resultados obtidos em avaliações neuropsicológicas e cruzarem-se esses resultados com o desempenho em tarefas linguísticas.

Outra linha teórica que sustenta grande parte das pesquisas sobre linguagem na afasia centra-se na interação entre o sujeito afásico e seu interlocutor para analisar a construção dialógica de sentido do discurso, fundamentando-se em perspectivas como as propostas por Vygotsky (2002) e Bakhtin (1997). Os trabalhos orientados nessas abordagens analisam a construção da compreensão e/ou da produção discursiva, a partir do suporte trocado entre os interlocutores. Essa interação torna-se fundamental no caso da leitura e da fala de um sujeito afásico, uma vez que seu interlocutor não-afásico realiza um processo de andamento, por meio do qual o auxilia em sua expressão e compreensão, tanto no nível oral quanto no escrito. Assim sendo, o sujeito afásico é auxiliado no processo de construção de sentidos. A ênfase dessas abordagens encontra-se, portanto, na construção de sentido que se dá num contexto social, de interação e de mediação de sentidos entre os interlocutores.

No presente artigo, apresentam-se brevemente duas ilustrações da produção de fala de afásicos bilíngues não-fluentes. O primeiro caso pode ser analisado dentro de uma abordagem dialógica, uma vez que ilustra como terapeuta e seu paciente afásico bilíngue constroem sentidos num contexto de fala. Observa-se a forma como negociam sentidos, buscando interpretar as produções do interlocutor e construir inferências e significados. O segundo exemplo ilustra brevemente o quão complexo é o estudo da afasia bilíngue, devido às múltiplas facetas e variáveis envolvidas na interação entre as línguas no cérebro, levando a diferentes padrões de recuperação. Ambos os indivíduos foram acometidos por acidente vascular encefálico (AVE) hemorrágico na região frontal, incluindo a área de Broca, desenvolvendo uma afasia não-fluente em decorrência da lesão.

O primeiro caso é o de um rapaz de 30 anos, afásico havia dois meses e meio quando foi contatado, com 16 anos de escolaridade, classe média alta, o qual havia sido exposto à língua alemã desde a infância, passando a utilizá-la mais efetivamente a partir dos 9 anos de idade. Recebeu instrução formal em alemão a partir dos 8 anos de idade e durante a faculdade frequentou uma escola especializada no ensino de língua alemã por 2 anos. Residiu na Alemanha por 4 anos já na fase adulta e desde então viajava constantemente àquele país, onde permanecia por semanas ou meses. Falava, lia e escrevia em alemão diariamente nos últimos 7 anos.

Sua avaliação neuropsicológica demonstrou déficits nos componentes de atenção, controle inibitório, memória de trabalho e memória semântica. A recuperação desses componentes se deu de forma muito rápida, e, à medida que melhoravam os resultados nos testes neuropsicológicos, percebia-se uma concomitante melhora na capacidade de produção e compreensão linguísticas. Demonstrava um grau elevado de anomia, o qual vem se reduzindo e atualmente se encontra mais em relação aos verbos, o que levou a fonoaudióloga a iniciar uma terapia do tipo sintática. Apresentava inicialmente uma grande dificuldade em compreender mensagens longas e mais complexas.

Em relação ao uso do alemão, sua segunda língua, ele consegue articular apenas algumas palavras com um interlocutor bilíngue. Há momentos em que se lembra de uma

palavra apenas em Alemão, não em Português. Nesse caso, tem problemas quando o interlocutor não compreende a língua alemã.

Algumas das características do seu discurso, um mês e meio após o incidente, serão agora discutidas. Inicialmente, pode-se ressaltar que parece haver uma dificuldade na conjugação dos verbos, como em:

F (fonoaudióloga): *O que tu faz no final de semana?*

P (paciente): *Trabalhar casa... trabalhar em casa, de noite trabalhar com ... estudo com estudo ... não... e no final de semana futebol, dar uma volta. (...)*

F: *E durante o dia tu ia pra empresa?*

P: *Trabalho das 6 alguns dias até 7, 8 de noite, outro dia até 6 ou 7, depende.*

Outra característica é a anomia, como no caso de procurar a palavra “trigêmeos”, no trecho abaixo.

F: *E são meninas ou meninos?*

A: *São todos... fizeram um 1 ano... são 3 pequenos, 3 juntos.*

F: *Trigêmeos?*

A: *Hum hum.*

Observa-se igualmente uma dificuldade em encontrar a palavra mais correta para o contexto, quando palavras do mesmo campo semântico são escolhidas, porém sem adequação vocabular.

F: *Me conta o que tu está fazendo durante o dia.*

P: *Antigamente era só mestrado, só estuda(r) um pouco, todos os dias de noite. (...)*

F: *O que tu costuma comer de manhã?*

P: *Almoço.*

F: *Consegue ler?*

A: *Hum hum, é tranquilo... Eu consigo, consigo o que eu consigo entende? Só que...na hora que eu vejo ...na realidade eu devia... mas eu não sabia o que acontecia ...mas eu não consigo entender nada.*

Neste caso, parece transparecer certa confusão quanto ao julgamento que o paciente faz de sua própria compreensão leitora. Inicialmente, diz que ler e compreender é “tranquilo”, ou seja, fácil, porém ao continuar sua fala, afirma que não consegue entender nada.

Em outro trecho de sua fala, percebe-se também que ele busca apoio no som das palavras para tentar resgatá-las, processo em que é amparado pela terapeuta:

F: *Bebe alguma coisa ou só come pão?*

A: *Só pão agora é... tipo...hum...*

F: *Come alguma fruta?*

A: *É...*

F: *Que cor é a fruta?*

A: *Marão...marão, marão...*

F: *Mamão?*

A: *É!*

Uma análise da interação discursiva entre a fonoaudióloga e seu paciente demonstra o papel desenvolvido por aquela na organização da fala e na elucidação de sentidos por parte do paciente. Ela lhe fornece pistas, provoca sua reflexão para reformulação e solicita melhores esclarecimentos, procedimentos que vão incentivando e auxiliando o paciente na sua produção e compreensão discursiva.

Quanto ao processamento das duas línguas, percebe-se que, quase três meses após o incidente, começa a haver uma maior interferência da língua alemã na sua fala, à medida que esta língua vai se recuperando. Porém, possui bastante controle sobre a emissão de palavras em alemão, inibindo a produção com um falante monolíngue. Sua dificuldade com a conjugação adequada dos verbos considerando os tempos verbais continua, porém vem diminuindo gradativamente. Vale-se de estratégias para solucionar sua dificuldade em evocar palavras, como no caso de soletrar palavras quando não as consegue emitir.

Percebe-se também que sua capacidade de atenção, de concentração na fala dos outros está melhorando, bem como sua compreensão. Parece haver uma grande relação entre o desenvolvimento de sua compreensão e o de suas habilidades cognitivas, ligadas à memória, à atenção, às funções executivas. Ainda é difícil para ele dividir sua atenção para a fala de duas pessoas ao mesmo tempo. Possui também alguns lapsos de memória, o que lhe gera incertezas quanto ao conteúdo da fala produzida, porém esta característica era bem mais acentuada logo após o AVE.

O segundo caso é o de um paciente também do sexo masculino, de 57 anos, 8 anos de escolaridade, caso aqui brevemente relatado com o propósito de ilustrar como as línguas podem interagir no processamento do discurso durante a recuperação que se segue a um acometimento neurológico. Esse senhor aprendeu alemão e português de forma concomitante, porém com maior ênfase ao alemão. Consegue se comunicar em alemão apenas pela fala, ao passo que fala e escreve em português, uma vez que foi escolarizado nessa língua. Durante sua vida adulta, costumava falar em alemão em casa e em português no trabalho.

Há dois anos e meio teve um AVE no lobo frontal esquerdo, envolvendo a região de Broca, o que lhe causou a afasia. Durante os três primeiros meses após o acidente vascular, ele não falava, não conseguia produzir palavras em nenhuma das duas línguas. No entanto, compreendia o que lhe era falado e sinalizava com gestos (polegar) que estava compreendendo. A primeira língua recuperada foi o português. No presente estágio, se comunica bem nas duas línguas, mas sua produção se limita a frases muito curtas e de estrutura simples. Demonstra certa dificuldade articulatória, que se evidencia mais fortemente quando fala em alemão, possivelmente devido à articulação de alguns fonemas que lhe são mais complexos, um aspecto a ser melhor analisado para que se chegue a uma conclusão mais precisa. Este caso ilustra a complexidade do estudo da recuperação das línguas e de sua interação nesse processo, demonstrando a necessidade de se analisarem os casos com base em diversos fatores relacionados ao uso e à proficiência anterior e posterior ao incidente neurológico, além dos fatores normalmente observados nos estudos com afásicos, como o tempo decorrido após o incidente, o local e a abrangência da lesão, a idade e a escolaridade do indivíduo, dentre outros.

Considerações finais

A partir das reflexões tecidas no presente artigo, algumas conclusões podem ser destacadas. Inicialmente, pode-se enfatizar a necessidade da realização de uma avaliação da capacidade de compreensão e de produção nas duas línguas. Além disso, a avaliação deve levar em consideração as fases pós-lesão, uma vez que a avaliação pode levar a resultados diferentes dependendo do período pós-lesão em que é feita, investigar a história da aquisição e do uso das línguas, os níveis de proficiência atingidos em cada uma das línguas e os diferentes níveis da linguagem (sintaxe, significação, pragmática, prosódia...).

Em relação à terapia, torna-se evidente o fato de que seu fim maior deve ser o de recuperar a habilidade comunicativa do afásico, em especial na língua mais relevante para sua interação no dia a dia. A eficácia do tratamento, no entanto, é amplamente sujeita a fatores como a distância entre as línguas, o tipo de afasia, a proficiência em cada uma das línguas antes e depois da lesão, a modalidade escolhida (as modalidades de leitura e compreensão auditiva tendem a ser reabilitadas mais rapidamente que as de produção, fala e escrita). Essa complexa rede de fatores intervenientes mostra a necessidade de um bom preparo por parte dos profissionais envolvidos na pesquisa e na reabilitação.

Como evidenciaram as discussões apresentadas no artigo, destaca-se que a análise da produção de discurso do afásico bilíngue é extremamente complexa, demandando uma avaliação acurada e esclarecida sobre características comuns da fala de bilíngues, como os empréstimos, as transferências, a alternância e mistura de línguas, as influências dos dialetos, entre outras. Desse modo, é importante que o profissional que trabalhe com essa população seja muito bem formado, a fim de melhor avaliar e tratá-la.

Finalmente, em termos da organização cerebral, cada língua internalizada forma um subsistema de um sistema neurofuncional maior. Cada língua possui circuitos neurais distintos, emaranhados dentro dos mesmos mecanismos de processamento (PARADIS, 2008). Segundo Paradis (2008) e conforme as discussões acima apresentadas, um subsistema de língua como um todo pode ser afetado, ou apenas um sistema menor dentro desse subsistema de língua pode ser afetado – como no caso em que, por exemplo, apenas a sintaxe é afetada.

Muitos estudos ainda são necessários até que se obtenha um conhecimento mais aprofundado sobre questões que envolvem o processamento linguístico na afasia bilíngue, bem como a relação desse processamento com componentes cognitivos. Esses estudos, em alguns casos possibilitados pelo emprego de técnicas de neuroimagem funcional, devem analisar, entre outros aspectos, como aponta Paradis (2008), o papel dos sistemas de memória declarativa e procedimental na aquisição, uso e perda da competência linguística, bem como na aprendizagem e no controle do conhecimento metalinguístico. Portanto, há ainda uma grande arena de estudos a serem desenvolvidos a fim de que se compreenda e se trate melhor a afasia bilíngue.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUTALEBI, J.; ROSA, P. A.; TETTAMANTI, M.; GREEN, D. W.; CAPPA, S. F. Bilingual aphasia and language control: a follow-up fMRI and intrinsic connectivity study. *Brain and Language*, v. 109, n. 2-3, p. 141-156, 2009.

- ABUTALEBI, J.; GREEN, D. Bilingual language production: The neurocognition of language representation and control. *Journal of Neurolinguistics*, v. 20, n. 3, p. 242-275, 2007.
- ANSALDO, A. I.; MARCOTTE, K.; SCHERER, L.; RABOYEAU, G. Language therapy and bilingual aphasia: Clinical implications of psycholinguistic and neuroimaging research. *Journal of Neurolinguistics*, v. 20, n. 3, p. 242-275, 2008.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir da versão em francês por M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CAPLAN, D.; WATERS, G; DEDE, G. Inhibitory mechanisms and the control of attention. In: ANDREW, C. (Org.) *Short-term Memory*. New York: Oxford University Press, 2007.
- CENTENO, J. G. Serving bilingual patients with aphasia: challenges, foundations, and procedures. *Revista de Logopedia, Foniatria y audiologia*, v. 29, p. 30-36, 2009.
- _____; OBLER, L. K. Principles of bilingualism. In: PONTÓN, M.; LEÓN-CARRIÓN, J. (Eds.), *Neuropsychology and the Hispanic patient: a clinical handbook*. Mahwah, NJ, USA: Erlbaum, 2001. p. 75-86.
- FABBRO, F. *The neurolinguistics of bilingualism: An introduction*. Hove, Sussex: Psychology Press, 1999.
- _____. The bilingual brain: bilingual aphasia. *Brain and Language*, v. 79, n. 2, p. 201-210, 2001a.
- _____. The bilingual brain: cerebral representation of languages. *Brain and Language*, v. 79, n. 2, p. 211-222, 2001b.
- FONSECA, R. P., PARENTE, M. A., COTE, H., JOANETTE, Y. Processo de adaptação da bateria Montreal de avaliação da comunicação: bateria MAC - ao português brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 20, n. 2, p. 259-267, 2007.
- GIL, M.; GORAL, M. Nonparallel recovery in bilingual aphasia: Effects of language choice, language proficiency, and treatment. *International Journal of Bilingualism*, v. 8, n. 2, p. 191-219, 2004.
- GREEN, D. W. The neurocognition of recovery patterns in bilingual speakers with aphasias. In: KROLL, J. F.; GROOT, M. B. de (Eds.). *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic perspectives* New York: Oxford University Press, 2005. p. 516-530.
- _____.; GROGAN, A.; CRINION, J.; ALI, N.; SUTTON, C.; PRICE, C. J. Language control and parallel recovery of language in individuals with aphasia. *Aphasiology*, v. 24, n. 2, p. 188-209, 2009.
- GROSJEAN, F. *Individual bilingualism. The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. New York: Cambridge University Press, 2004.
- KINTSCH, W. *Comprehension: a paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press, 1998.
- _____.; VAN DIJK, T. A. Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, n. 85, p. 363-394, 1978.

PARADIS, M. Language and communication disorders in multilinguals. In: STEMMER, B.; WHITAKER, H. A. (Orgs.) *Handbook of the neuroscience of language*. San Diego: Elsevier Science, 2008.

_____. Bilingual and polyglot aphasia. In: FRANÇOIS, B.; GRAFMAN, J. (Eds.) *Handbook of neuropsychology*. 2. ed. Oxford: Elsevier Science, 2001. p. 69-91.

PARENTE, M.A.M.P.; ORTIZ, K.Z.; SOARES, E.C.S.; SCHERER, L.C.; FONSECA, R.P.; JOANETTE, Y.; LECOURS, A.R.; NESPOULOUS, J-L *Bateria Montreal-Toulouse de Avaliação da Linguagem – Bateria MTL-Brasil*. São Paulo: Vetor Editora. (no prelo).

SCHERER, L. C. Como os hemisférios cerebrais processam o discurso: evidências de estudos comportamentais e de neuroimagem. In: CAMPOS, J.; PEREIRA, V. W. (Orgs.) *Linguagem e Cognição: relações interdisciplinares*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 77-102.

ULLMAN, M. T. Contributions of memory circuits to language: the declarative/procedural model. *Cognition*, v. 92, n. 1-2, p. 231-270, 2004.

VAN DIJK, T.A. Cognitive context models and discourse. In: OOSTENDORP, H. van; GOLDMAN, S. (Eds.) *The construction of mental representations during reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Dificuldades para encontrar palavras em decorrência de lesão têmporo-parietal

(Word finding difficulties following temporo-parietal lesion)

Renata Viana Ensinas¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP)

tata_fono@hotmail.com

Abstract: This article is part of a broader study that aims to describe and analyze the difficulties with lexical selection and production of paraphasias in cases of aphasia. At this point, we propose to present some issues related to lexical-semantic functioning in patients with temporal-parietal lesion, from the perspective of Enunciative-Discursive Neurolinguistics. We present a review of the literature on the phenomena that involve the lexicon, both in normal and pathological states. We evaluated data from two aphasic subjects, in dialogical contexts, formulating some hypotheses that would explain not only the difficulties, but also how the subjects reorganize their enunciation, in order to achieve their “discursive intention”, based mainly in the formulations of Luria (1986) on the theme.

Keywords: aphasia; neurolinguistic; paraphasia; lexical access.

Resumo: Este artigo faz parte de um estudo mais amplo, que se propõe a descrever e analisar as dificuldades de seleção lexical e a produção de parafasias em casos de afasias. Neste momento, propomos tratar de questões relativas ao funcionamento semântico-lexical em sujeitos com lesão têmporo-parietal esquerda, sob a perspectiva da Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva. A partir da revisão bibliográfica sobre os fenômenos que envolvem a questão do léxico, tanto na normalidade, quanto nas patologias, avaliamos dados de dois sujeitos afásicos, em situações dialógicas, formulando algumas hipóteses que visam a explicar não apenas as dificuldades, mas também como os sujeitos reorganizam seus enunciados para alcançarem o seu *intuito-discursivo*, baseando-nos principalmente nas formulações de Luria (1986) sobre o tema.

Palavras-chave: afasia; neurolinguística; parafasia; acesso lexical.

Introdução

A reflexão sobre a dificuldade para encontrar palavras¹ tem relevância, nos estudos neurolinguísticos, à medida que ilumina aspectos do funcionamento semântico-lexical nas patologias, mais precisamente nas afasias, o que, por sua vez, esclarece a respeito da sua organização na normalidade. Este artigo se inicia com uma reflexão de Novaes-Pinto (2009), que também aborda este tema em suas pesquisas, problematizando aspectos teóricos e metodológicos na abordagem tradicional.

As pesquisas mais especificamente ligadas ao tema do acesso lexical respaldam-se, geralmente, em resultados de experimentos psicolinguísticos com sujeitos comprometidos ou não por patologias cerebrais e métodos que correlacionam áreas cerebrais lesadas a dados obtidos por meio da aplicação de baterias de testes metalinguísticos; mais recentemente, pela correlação de resultados de experimentos neuropsicológicos às imagens obtidas por

¹ Na literatura também referida como WFD (Word Finding Difficulties).

sofisticados instrumentos como RMf (ressonância magnética funcional), TEP (tomografia por emissão de pósitrons) e exames eletrofisiológicos do cérebro.

Para a autora, essas pesquisas se constituem como uma tendência que chama de “neo-localizacionista”, tendo a neuroimagem como ferramenta para revelar o funcionamento cerebral. Apesar da coerência dos resultados obtidos em experimentos, estes não podem ser considerados como “a verdade”, já que as condições experimentais fragmentam o funcionamento real da linguagem e do cérebro.

A abordagem de Luria (1981[1973]), influenciada pelos pressupostos de Vygotsky (1984), tenta resolver o conflito entre a visão mecanicista da localização cerebral e a visão holística. Segundo Luria (1977), a visão holística descarta a especialização de áreas cerebrais e concebe a função mental como global, isto é, produto do funcionamento indiferenciado do córtex cerebral. De acordo com Luria, as funções mentais superiores são sistemas funcionais de composição complexa. A chamada “linguagem expressiva”, por exemplo, não está localizada em apenas uma única área do córtex, embora haja regiões mais especializadas para tal função. Trata-se da combinação de diversas áreas do cérebro contribuindo, cada qual, com um aspecto para o sistema funcional como um todo.

Os estudos neuropsicológicos, em geral, correlacionam dados de neuroimagem com dados de tarefas metalinguísticas/metacognitivas. Nesses estudos, entretanto, o objetivo ainda é o de localizar uma área para cada função mental. Segundo Coudry (1988), muitas pesquisas fazem a relação entre o local da lesão cerebral e os sintomas sem qualquer análise linguística e descartando-se a subjetividade. É como se o sujeito nada tivesse a dizer ou nada tivesse a ver com a patologia.

Outro fator relevante encontrado nas pesquisas é o uso de terminologia linguística sem muita reflexão ou de forma inapropriada. Nos estudos sobre o acesso lexical, por exemplo, ou nas pesquisas sobre aspectos semântico-lexicais das parafasias, não aparece explicitamente o que se entende por léxico ou por semântica. Léxico, geralmente, aparece como sinônimo de palavra ou conjunto de palavras de uma língua, como se a noção de palavra não fosse também complexa.

Basílio (1995) chama a atenção para o uso quase sempre automático que fazemos das palavras. A autora define o conceito de “palavra” em relação ao seu uso concreto, ou seja, como elementos que formam enunciados. Tal afirmação vai ao encontro da definição de Bakhtin (2003[1992]), para o qual a palavra é um recurso abstrato da língua que existe apenas na produção dos enunciados concretos.

Quando se trata de patologias, Luria revela que há uma perda na seletividade da recordação de palavras e outras emergem (palavras parecidas à procurada) conforme um traço determinado: traços sonoros, situacionais ou conceituais. Para o autor, “por trás da palavra não há um significado permanente: há sempre um sistema multidimensional de enlces” (LURIA, 1986, p. 90).

Luria (1981[1973]) trata, em seu trabalho, da natureza da palavra, ressaltando seus enlces multidimensionais. Para ele, a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata.

Uma palavra, segundo Luria (1986, p.35) pode evocar involuntariamente outras. Por exemplo, a palavra *jardim* pode evocar: *árvore, banco, flores, encontro*, etc. Para o autor, há um elo de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras “conotativamente” ligadas a ela. Aquele que fala ou escuta inibe esta rede de palavras e imagens para poder escolher o significado imediato ou denotativo necessário nas relações situacionais (LURIA, 1986, p. 35).

Mais adiante, afirma que:

[...] 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 ou quando a palavra procurada é substituída por outra, tomada do campo semântico comum. (LURIA, 1986, p. 37)

Seguindo os pressupostos de Luria, esta pesquisa analisa os dados linguísticos no contexto patológico e busca compreender o funcionamento semântico-lexical de dois sujeitos afásicos nos episódios dialógicos, tanto com relação aos aspectos formais (a natureza das dificuldades com o sistema da língua – por exemplo, para encontrar palavras), quanto com relação às competências linguístico-cognitivas. Segundo Fedosse (2008), trata-se de processos “alternativos-criativos” de significação dos sujeitos afásicos.

Considerações sobre a dificuldade de sujeitos afásicos para encontrar palavras

Na impossibilidade de encontrar palavras, o sujeito – afásico ou não – produz pausas, hesitações, recomeços nos seus enunciados. Também observamos anomias e ocorrências de parafasias. Canguilhem (1978), ao tratar da relação entre o normal e o patológico, atribui os fenômenos a esses dois eixos, de acordo com a frequência de ocorrência.

A respeito das parafasias, Freud (1977[1891]), em sua tese de doutorado intitulada *A interpretação das Afasias*, considera-as como sendo da mesma natureza do “ato falho” e acredita que este não seja um fenômeno da ordem do estado patológico, mas da normalidade. Os não-afásicos também produzem parafasias e, muitas vezes, também têm a sensação de que a palavra que não vem está na “ponta-da-língua”. Os afásicos, entretanto, enfrentam essas dificuldades ou sensações praticamente o tempo todo, durante a produção de seus enunciados.

O fenômeno da parafasia consiste na substituição de um som por outro (*comia* por *corria* e *escrita* por *escriba*) ou de uma palavra por outra (*esposa* por *velha* e *colher* por *garfo*).² No primeiro caso, são chamadas de parafasias literais ou fonético-fonológicas e no segundo são consideradas parafasias semântico-lexicais. Geralmente, os autores distinguem as lexicais das semânticas, afirmando que apenas nestas haveria relação entre a palavra pretendida e a palavra pronunciada.³

² Todas essas trocas na produção de fala fazem parte dos enunciados de JM – um dos sujeitos abordados neste artigo – nas sessões do Centro de Convivência de Afásicos (CCA).

³ O exemplo ocorreu em um dos dados de JM, quando tentava completar o provérbio “Em briga de marido e mulher, ninguém mete a colher”. Após a leitura da primeira parte “Em briga de marido e mulher ninguém mete...”, JM produziu: “o garfo”. Este é um exemplo de parafasia semântica em que a relação entre as palavras pretendida e produzida é evidente (SOUZA-CRUZ, 2009).

Como vimos, entretanto, Luria afirma que sempre há uma motivação, seja ela por relações semânticas, emocional, sonora ou situacional. Jamais, portanto, a troca seria aleatória, o que nos leva a pensar que não seria necessário fazer a separação entre parafasias lexicais e semânticas. Podemos não saber, em muitos casos, qual é a relação, visto que os dados não são transparentes; precisam ser interpretados. Entretanto, tal relação é o que motiva a produção de uma palavra no lugar de outra.

Nas palavras de Luria (1986):

[...] 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. (p. 88)

Segundo Luria (1986), há fatores que determinam a escolha da palavra, como a frequência na língua e a experiência anterior do sujeito, mesmo para os sujeitos não-afásicos. Diante de palavras de baixa frequência, mal fixadas, temos a necessidade de recorrer ao contexto para evocá-las. Esse fato não pode ser explicado como uma questão de memória: “trata-se menos de insuficiências da memória do que de resultados do excesso de palavras e conceitos que emergem involuntariamente e que dificultam substancialmente o ato da escolha” (LURIA, 1986, p. 89).

Citamos novamente Luria, abaixo, porque sua explicação será retomada nas análises dos dados, mais adiante:

[...] a recordação da palavra necessária perde sua seletividade. No lugar da emergência seletiva exata da palavra necessária conforme um traço semântico determinado surge 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.* (1986, p. 90, grifo nosso)

Sujeitos com lesão têmporo-parietal: os dados de JM e de AP

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla, que visa a abordar os fenômenos de dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias. Neste artigo, nos concentramos mais especificamente, nos dados de dois sujeitos afásicos com lesão têmporo-parietal esquerda: JM e AP, mais adiante caracterizados.

A discussão tem como perspectiva teórico-metodológica a Neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva.

Passamos, a seguir, a apresentar as análises de dados de dois sujeitos com dificuldades de encontrar palavras e que produzem também parafasias (JM e AP). Tais episódios evidenciam as dificuldades mesmo em situações dialógicas e são singulares, na medida

em que permitem que observemos aspectos do funcionamento semântico-lexical quando os buscam alcançar o querer dizer (BAKHTIN, 2003[1992]).⁴

JM é um senhor de 65 anos de idade, que teve um Acidente Vascular Cerebral isquêmico (AVCi) na região têmporo-parietal esquerda, em agosto de 2008. Chegou ao Grupo III do Centro de Convivência de Afásicos⁵ (CCA), do IEL, em dezembro de 2008. AP, uma jovem de 19 anos de idade, sofreu um acidente de motocicleta em novembro de 2008, que resultou em um Traumatismo Crânio Encefálico (TCE) na região têmporo-parietal esquerda. Iniciou o atendimento fonoaudiológico individual em agosto de 2009.

Em primeiro lugar, chamamos a atenção para o fato de os dois sujeitos terem uma lesão têmporo-parietal esquerda. Embora nosso foco não seja traçar uma correlação direta entre a lesão e os sinais (sintomas), não podemos desconsiderar o que se sabe hoje sobre o papel dessas regiões no funcionamento linguístico-cognitivo. Ao lobo temporal tem sido atribuída a função de “processamento” e “acesso” lexical. O lobo parietal tem funções relacionadas à espacialidade – o que se reflete também na linguagem, mais especificamente nas estruturas relativas e passivas e também no funcionamento lógico-espacial, como em operações aritméticas. Ambos os lobos – temporal e parietal – têm as áreas associativas do córtex terciário em comum. Essa reflexão nos ajuda a compreender não só as dificuldades dos dois sujeitos – em encontrar palavras e produzir parafasias – mas também os recursos alternativos que utilizam para enfrentar suas dificuldades.

Com relação aos aspectos linguísticos, os dois sujeitos apresentam características semântico-lexicais e discursivas semelhantes. Os sujeitos JM e AP têm dificuldades para nomear e descrever objetos e também para produzir enunciados em gêneros mais complexos, como narrar uma história ou argumentar em favor de um ponto de vista.

Apesar de apresentarem lesões semelhantes e também “sinais” (sintomas) semelhantes, suas afasias são singulares com relação às suas estratégias de significação. Geralmente, a literatura tradicional desconsidera o modo como os sujeitos lidam com suas patologias.⁶ Como os estudos neuropsicológicos utilizam-se de baterias de avaliação metalinguística, a singularidade não se revela. Pelo contrário, as afasias são classificadas como se fossem

⁴ Querer-dizer é um conceito bakhtiniano também referido pelo autor como intuito discursivo. Temos nos servido desse conceito nos estudos neurolinguísticos enunciativo-discursivos, bem como de outros que também estão explicitados no capítulo “Os gêneros do discurso”, in: *Estética da Criação Verbal: enunciado, acabamento, dialogia etc.*

⁵ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA), criado em 1989 é fruto de uma parceria entre o Departamento de Linguística do Instituto de Linguagem e o Departamento de Neurologia da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), da Universidade Estadual de Campinas (São Paulo). É um lugar de convivência entre sujeitos afásicos e não-afásicos e de pesquisa na área da Neurolinguística. Trata-se de um local no qual a interação é mediada pela linguagem verbal e não verbal. Neste centro há três grupos e um grupo de convivência dedicado a crianças e adolescentes (CCAzinho), com e sem lesão cerebral, que foram diagnosticados com dificuldades de aprendizagem. Os dados desta pesquisa se referem ao Grupo III, coordenado pela Prof. Dra. Rosana do Carmo Novaes Pinto. Pesando nos aspectos sociais e culturais que envolvem a linguagem no CCA, Sampaio (2006) revela que esse lugar é uma comunidade de fala. Para ela, “a aplicação de conceitos como comunidade de fala, competência comunicativa, repertório comunicativo, situação comunicativa, evento comunicativo e ato de fala” permite a investigação dos aspectos linguísticos e socioculturais presentes nas situações discursivo-comunicativas entre os sujeitos com lesões cerebrais do CCA.

⁶ Um dos autores que mais lida com esta questão da subjetividade é Oliver Sacks. Como exemplos, podemos citar dentre suas obras: *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu* (1999), *A ilha dos Daltônicos* (1997), *Tempo de Despertar* (1997). Referências completas ao final deste artigo.

todas iguais, como se os sujeitos apresentassem sempre as mesmas dificuldades. Na Neurolinguística enunciativo-discursiva, o sujeito e suas ações são sempre privilegiados em relação às outras variáveis, inclusive a lesão ou os sintomas. Por isso, a opção por dados obtidos em situações dialógicas reais.

Com relação às singularidades desses dois sujeitos, destacamos que, por um lado, JM se mostra relutante, muitas vezes, em aceitar suas dificuldades. Em alguns momentos ele se irrita quando não consegue encontrar a palavra desejada e às vezes desiste. Isso ocorre independentemente do gênero ou da situação interativa. Chega a dizer “não consigo”, “deixa”, “é difícil pra mim” etc. Em outros momentos, pede ao interlocutor um tempo: “espera aí”, “eu sei, mas não vem”. Mesmo apresentando enunciados com frequentes parafasias semânticas e fonológicas, JM conversa bastante com o grupo, com os amigos e os familiares. Mas, segundo ele, sua fala tornou-se restrita após o AVC. Afirma que, antes “falava muito”.

AP, apesar de saber das suas limitações linguísticas, durante o processo dialógico, tenta criar estratégias comunicativas para permanecer no discurso: tanto recursos não-verbais (gestos e desenhos) como verbais (o uso da escrita). Ao contrário de JM, que muitas vezes prefere não falar porque não encontra a palavra desejada, AP produz qualquer enunciado que de alguma forma esteja relacionado com seu querer-dizer, o que vai dando pistas para seu interlocutor construir com ela a significação ou chegar o mais próximo possível dela. Por ser jovem, AP tem projetos de vida diferentes daqueles de JM. Por exemplo, ela se sente motivada em melhorar e continuar os estudos para passar no vestibular. Já no caso de JM, muitas vezes ele é “falado pela” família, principalmente por sua esposa, que vai traduzindo aos outros àquilo que ela acha que ele quer dizer. Uma variável que ainda será explorada ao longo da pesquisa é a diferença de letramentos entre os dois sujeitos, o que, certamente, influencia a produção dos diferentes gêneros discursivos e, principalmente, a relação que eles têm com a escrita.

A seguir, passaremos a apresentar os episódios selecionados, que foram transcritos e analisados, segundo uma visão discursiva e por meio da metodologia microgenética, que permite uma investigação dos detalhes (indícios) de recortes de episódios interativos (VYGOTSKY, 1984; GÓES, 2000).

Os dados⁷ obtidos nas situações dialógicas procuram reconstituir os fatos ocorridos nas sessões do CCA e em atendimentos individuais, respectivamente na tentativa de compreender as dificuldades dos afásicos, bem como de criar estratégias discursivas.

Episódio dialógico com JM – Análise e discussões

O episódio ocorreu no Centro de Convivência de Afásicos (CCA) e estavam presentes o sujeito JM e outros membros do Grupo III. No dia 31 de março de 2009, os sujeitos contaram sobre suas rotinas e JM também contou ao grupo e à investigadora Irn (interlocutora presente neste recorte) sobre o cotidiano de sua casa. Os outros interlocutores de JM neste Dado 1 foram DN, Irn e Ire.

No recorte apresentado a seguir, JM contou que a filha trabalha o dia todo, mas à noite todos se reúnem. JM falou sobre a neta que gosta muito de usar a internet e Irn

⁷ O *corpus* da pesquisa ainda está em fase de constituição e, à medida que o trabalho avança, outros dados instigam a investigação do funcionamento semântico lexical.

perguntou se as informações da internet eram socializadas entre os familiares. JM fez um gesto afirmativo e em seguida iniciou um enunciado para contar algo, parecendo estar ainda se referindo ao mesmo assunto. JM falou de sua “esposa”, substituindo esta palavra por “velha”, o que lhe causou estranhamento.

Dado 1:

Linhas	Interlocutores	Enunciados	Observações quanto à produção não-verbal e contexto
1	Irn	As menina...	
2	Irn	As netas? as filhas?	
3	JM	Não, não, não. Ela sai cedo, faz...	
4	Irn	A esposa?	
5	JM	Não... a moça.	
6	DN	Filha, a sua filha?	
7	JM	É.	Gesto de afirmação.
8	Irn	Filha ou empregada?	
9	DN	Filha.	
10	JM	Filha é! Filha isso. É... mais...	
11	Irn	Ela sai cedo, o Sr falou.	
12	JM	Ahã.	Novamente JM usou o gesto, confirmando com a cabeça.
13	Irn	Pra trabalhar?	
14	JM	É. E chega à noite. Ontem, a como é que:: os menino, não é os menino, não.	
15	Irn	O filho, não?	
16	JM	As menina. Eles as::, toda hora.	
17	Irn	Oh, ela sai cedo e chega à noite.	
18	JM	É.	
19	Irn	Essa mora com o Sr?	
20	JM	Aí volta só trab:	JM produz um /b/ prolongado.
21	Irn	Depois do trabalho? Volta pra jantar em casa?	
22	JM	Isso. É.	
23	Irn	E aí é o horário que vocês sentam pra conversar...	
24	JM	Vai,vai,vai. É:: muito difícil.	
25	Irn	Vamo lá.	JM dá risada
26	JM	Ela vê todo dia na:, todo, não. Como ela... Calma. Difícil	
27	Irn	Ela que traz as notícias pra vocês, é isso? A filha?	
28	JM	Não.	JM também usa o gesto de negação.

29	DN	Ela vê televisão.	
30	JM	Ela::	
31	DN	Vê televisão?	
32	Irn	Com o Sr? Ela também?	
33	JM	Ela fez esse negócio di... da::	
34	DN	Conversar.	
35	Irn	Então, ela sai pra trabalhar e fica o dia todo fora de casa e durante o dia ficam em casa fica o senhor e a sua esposa?	
36	JM	Isso!	
37	Irn	É mais à noite que o pessoal se junta, não é isso?	
38	JM	Faz!	
39	Irn	Ela chega, chegam os netos...	
40	JM	Isso! A menina fala bastante, não ela faz , não...	
41	Ire	Não é no computador, senhor JM?	
42	JM	Isso, só isso!	Referindo-se ao computador
43	Irn	Mas isso, olha, pergunta pra essas meninas quantas horas elas passam no computador...	
44	JM	Mas, olha, é demais!	
45	Irn	Ela fica lá no computador, mas ela traz as notícias pra vocês?	
46	JM	Sai, sai, sai, sai , ahã.	Movimentando a cabeça com um gesto afirmativo
47	Irn	Fala das coisas, isso também é importante. O problema é quando fica no computador e esquece que tem outras pessoas em casa, não conversam...	
48	JM	Ahã. Então, a velha . Olha! Olha! Eu nunca falei isso!	
49	Irn	Sim, nunca falou, mas falou! Vou contar pra ela como o Sr se referiu a ela.	Brincando com JM.
50	JM	Olha, viu. Pode cabaf::, fala	JM produz um /f/ prolongado
51	Irn	Tá bom, tá e aí?	
52	JM	Só. Agora chega!	
53	Irn	Tá com medo de falar de novo. Tá vendo como ele se referiu à esposa dele, a velha . Olha.	Olhando para GM e brincando com JM
54	JM	Nunca, vida, falei. Nunca falei isso pra ela, pra esposa , não.	Inconformado com a produção de velha .

Como vimos nesse dado, JM substituiu a palavra desejada “esposa” pela palavra “velha” produzindo uma parafasia. A troca de palavras feita por JM ilustra o que Luria (1986) chama de organização multidimensional das palavras, os enlaces semânticos, situacionais, sonoros e subjetivos. Como vimos, nas patologias a recordação de uma palavra perde sua seletividade e, portanto, surgem com igual probabilidade todas as palavras de alguma forma relacionada àquela procurada, tal como ocorreu com a palavra “velha” no lugar da palavra “esposa ou mulher”.

Nesse mesmo episódio dialógico, JM produziu também outras parafasias, como vemos na linha 40: “Isso! A menina **fala** bastante, não ela **faz**. - Isso! A menina **usa** bastante”. Temos, portanto, a substituição entre *fala*, *faz* e *usa* – três diferentes verbos, portanto, substituições feitas dentro de uma mesma categoria gramatical. A mais próxima de seu querer-dizer, possivelmente, seja *usa* (usa o computador). Se foi isso realmente o que ele pretendia dizer, podemos afirmar que por meio de sucessivas auto-correções, JM chegou à palavra desejada. Entre *fala* e *faz*, as aproximações são mais sonoras que semânticas. De qualquer forma, provavelmente tenham servido como *promptings* para que ele conseguisse selecionar adequadamente.

O próximo episódio refere-se ao outro sujeito, AP. Na sessão, AP estava em atendimento fonoaudiológico, no dia 10 de outubro de 2009.

Episódio dialógico com AP – Análise e discussões

A investigadora Ire, sabendo da aptidão e prazer que AP tem para cozinhar, trouxe alguns sabores de gelatinas. Ire e AP conversaram a respeito da atividade e Ire pediu que AP adivinhasse os sabores apenas por meio das percepções visual e olfativa. Se fosse necessário, também poderia usar o paladar.

Dado 2:

Linhas	Interlocutores	Enunciados	Observações quanto à produção não-verbal e contexto
1	Ire	AP, já que você gosta de cozinhar, eu trouxe alguns sabores de gelatinas para você tentar adivinhar os sabores pelo cheiro, mas se não conseguir pode usar o paladar, tá bom?	Mostrando as gelatinas
2	AP	Hum... Ah, tá bom.	
3	Ire	AP, é gelatina do quê?	Aponta para a gelatina de uva
4	AP	Comprei com o meu pai, ai!	
5	Ire	Você comprou com o teu pai?	
6	AP	É, ai, palito!	
7	Ire	Palito?	Estranhando a resposta
8	AP	É porque tem sim.	Movimentando a cabeça para confirmar a afirmação.

9	Ire	O palito tem esse cheiro?	
10	AP	É!	
11	Ire	Cheiro do quê?	
12	AP	Ai, não sai! Uva!	AP experimenta a gelatina

Entendemos que esse episódio é singular para a compreensão não só do funcionamento semântico-lexical, mas do funcionamento linguístico-cognitivo, entendendo cognitivo, aqui, como o resultante do funcionamento conjunto de funções complexas, como a percepção (visual, olfativa e gustativa), que trouxe à tona não somente a palavra desejada: “uva”, mas outras memórias discursivas – o fato de que tinha ido com o pai comprar (linha 4: “Comprei com o meu pai, ai!”) e também fez referência ao palito (provavelmente o palito com o qual o médico examina a garganta) que tem gosto de uva (a partir da linha 6: “É, ai, palito!”), até o momento em que consegue produzir “uva”.

Foi o funcionamento integrado das redes associativas e da propriocepção do gosto de uva que permitiu que ela chegasse à palavra desejada. Tal dado é singular justamente por dar visibilidade a esses processos durante o funcionamento linguístico-cognitivo.

Retornando às citações de Luria, no item anterior, podemos evidenciar o que ocorre no episódio 2, quando o autor explica que nas afasias perde-se a seletividade e no lugar da palavra desejada surgem com igual probabilidade todas as palavras parecidas à procurada, por traços sonoros, situacionais ou conceituais.

Esses dados, como já dissemos, consistem de recortes de uma pesquisa que ainda está em andamento, mas já apontam para uma questão bastante relevante, a nosso ver. Embora ambos os sujeitos tenham lesões semelhantes com relação às áreas cerebrais (têmporo-parietais esquerdas) e também alguns sinais (sintomas) em comum, dentre os quais as dificuldades para encontrar palavras e a produção de parafasias, há singularidades que só podem ser explicadas pela relação de cada um deles com sua afasia, por variáveis individuais, dentre as quais o *letramento*, que ainda será nosso objeto de estudo nas próximas etapas da pesquisa.

Considerações finais

Os episódios apresentados e analisados neste artigo iluminam a compreensão de características particulares do funcionamento semântico-lexical dos dois sujeitos afásicos (JM e AP) com lesão têmporo-parietal esquerda e com sinais semelhantes quanto à produção de parafasias e dificuldades para encontrar palavras.

Os estudos neurolinguísticos, orientados pela perspectiva adotada neste artigo, assinalam a relação entre a teoria e a prática e mostram a importância das análises microgenéticas dos dados de episódios dialógicos que, além de contribuírem para a teorização acerca dos fenômenos lexicais, revelam novos caminhos para a clínica com sujeitos afásicos, fundados sobre práticas discursivas efetivas. Em ambos os dados, os interlocutores trabalham juntamente com os sujeitos, sobre os recursos da língua que ainda lhes restam, para que eles alcancem seu intuito discursivo (BAKHTIN, 2003 [1979]).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso In: _____. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. [1979]. p. 261-306.
- BASILIO, M. *Teoria Lexical*. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas e Luiz Octavio Ferreira Barreto Leite. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. 270 p.
- COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso – discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p.
- FEDOSSE, E. *Processos alternativos de significação de um poeta afásico*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas.
- FREUD, S. *A interpretação das Afasias*. Lisboa: Edições 70, 1977. [1891].
- GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedex*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 1-17, 2000.
- LURIA, A. R. *Fundamentos de Neuropsicologia*. São Paulo: Cultrix, Morsan, 1981. [1973]. 346 p.
- _____. *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger B. V., 1977.
- _____. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. São Paulo: Arned Editora, 1986. p. 35-90.
- NOVAES-PINTO, R. C. *Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências: inferências para o estudo da organização e do acesso lexical*. Projeto de Pesquisa – Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/UNICAMP). Campinas, 2009.
- SACKS, O. *Tempo de Despertar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 435 p.
- _____. *A ilha dos daltônicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. 284 p.
- _____. *O homem que confundiu a sua mulher com o chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. 264 p.
- SAMPAIO, N. F. S. *Uma abordagem sociolinguística da afasia: O centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) em foco*. 2006. 172 f. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas.
- SOUZA-CRUZ, T. C. *Estudos da produção de parafasias e da dificuldade de encontrar palavras*. SEPEG. (Iniciação Científica) Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2009.
- VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Desafios metodológicos da pesquisa em Neurolinguística no início do século XXI

(Methodological challenges of the research in
Neurolinguistics in the beginning of the 21st Century)

Rosana do Carmo Novaes-Pinto¹

¹ Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas (IEL/UNICAMP)

ronovaes@iel.unicamp.br

Abstract: This article presents a discussion on the issue of methodology in Neurolinguistics, a hybrid field constituted by the theoretical-methodological paradigms of Neurociências and Linguistics. At first we present, critically, the main frameworks of quantitative researches, which reduce the complexity of phenomena in order to postulate abstract models, understood as scientific. On the other hand, the qualitative approaches, commonly seen as non-scientific, focus on individual, singular data, which are characteristics of the real functioning of the linguistic-cognitive system. The discussion also considers the ethics in human sciences researches, closely linked to theoretical and methodological choices made in order to account for the phenomena and, especially, to deal with real subjects.

Keywords: methodology in human sciences; neurolinguistics; qualitative research; ethics in research; aphasia.

Resumo: Este artigo apresenta uma discussão sobre o tema da metodologia em Neurolinguística, um campo híbrido constituído pelos paradigmas teórico-metodológicos das Neurociências e da Linguística. Primeiramente são apresentados, criticamente, os principais aspectos das pesquisas quantitativas, que reduzem a complexidade dos fenômenos a fim de postular modelos abstratos, entendidos como científicos. Por outro lado, as abordagens qualitativas, geralmente vistas como não-científicas, consideram os dados individuais e singulares como características do funcionamento real do sistema linguístico-cognitivo. A discussão também considera a ética nas pesquisas em ciências humanas, intimamente relacionada às escolhas teóricas e metodológicas feitas para dar conta dos fenômenos e, especialmente, para lidar com sujeitos reais.

Palavras-chave: metodologia em ciências humanas; neurolinguística; pesquisa qualitativa; ética em pesquisa; afasia.

Introdução

A Neurolinguística, como área híbrida, encontra-se em um terreno de enfrentamentos e de conflitos teórico-metodológicos com relação aos paradigmas das ciências que a constituem – as Neurociências e a Linguística. Embora compartilhem do interesse acerca de muitos objetos – dentre os quais a relação entre cérebro, linguagem e cognição – há muitas barreiras que dificultam o diálogo entre esses campos de saber, com destaque para as questões acerca do *método* para abordar os fenômenos linguístico-cognitivos.

A discussão aqui apresentada respalda-se, sobretudo, nas experiências e práticas acumuladas ao longo de quase trinta anos de pesquisas na área, orientadas pela vertente sócio-histórico-cultural acerca do funcionamento cerebral e cognitivo e pela perspectiva

enunciativo-discursiva no estudo das afasias,¹ desde os primeiros trabalhos de Coudry (1986/1988),² que levaram ao desenvolvimento de princípios teórico-metodológicos tanto para conduzir a avaliação de linguagem, como para orientar condutas terapêuticas nas patologias. Nesses estudos, considera-se como central o papel do *sujeito*, aquele que atua sobre os recursos da *língua* para produzir significados, em *enunciados* reais (BAKHTIN, 1929/1997).³ As práticas dialógicas desenvolvidas nos grupos do Centro de Convivência de Afásicos (CCA)⁴ têm como base de funcionamento a *interação* entre afásicos e não-afásicos, os *parceiros da comunicação verbal* (BAKHTIN, 1929/1997).

Para guiar a nossa discussão, serão consideradas nesta reflexão: **i)** questões postuladas por Vygotsky e por outros autores da vertente sócio-histórico-cultural, sintetizando e discutindo criticamente os principais pontos com relação às abordagens quantitativas e qualitativas, à luz do que Foucault (1963/1998) chama de *vontade de verdade de uma época*; **ii)** o conceito de *média-típica*, tal como foi discutido por Canguilhem (1995) e **iii)** questões a respeito da *ética* que guia nossas escolhas teórico-metodológicas nas pesquisas em ciências humanas e no trabalho com sujeitos afásicos.

Sobre o método científico: reflexões críticas de autores da vertente sócio-histórico-cultural

Segundo Vygotsky (1984, p. 74), “a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica [...]”. É recorrente, em seus trabalhos, a preocupação com uma metodologia que contemple a dinâmica dos processos envolvidos. O autor faz uma forte crítica aos estudos behavioristas vigentes na sua época, baseados em experimentos com a estrutura do tipo *estímulo-resposta*,⁵ que não poderia servir como base do estudo das formas superiores, especificamente humanas de comportamento. Em suas palavras: “na melhor das hipóteses, ela pode somente nos ajudar a registrar a existência de formas subordinadas, inferiores, as quais não contêm a essência das formas superiores” (VYGOTSKY, 1984, p. 87). Enfatiza que os estudos experimentais formulados pelos psicólogos introspectivos do final do século XIX tratavam dos fenômenos psicológicos mais simples, que poderiam ser interpretados em sua ligação direta e unívoca com agentes externos, portanto com poder limitado de aplicação.

¹ As afasias são alterações de linguagem em decorrência de lesões cerebrais causadas por AVCs, traumatismos crânio-encefálicos, tumores, dentre outras possíveis causas, e podem comprometer tanto os processos de produção quanto de interpretação da linguagem (COUDRY, 1986/1988). Alguns trabalhos também consideram “afasia” alterações decorrentes de lesões difusas (como no caso das demências) ou ainda em casos de epilepsias.

² Optamos por apresentar, com relação aos trabalhos de Coudry, a data da defesa de sua tese (1986) e, em seguida, a data de sua publicação (1988), cujo título é O diário de Narciso: afasia e discurso.

³ Quando as referências constarem de duas datas, a primeira refere-se à publicação original (primeira edição) e a segunda refere-se à edição consultada, como em Bakhtin (1929/1997). Essa opção justifica-se pela relevância da cronologia em que os trabalhos foram publicados pela primeira vez. Nas Referências Bibliográficas, ao final, consta apenas a data da versão consultada.

⁴ O Centro de Convivência de Afásicos (CCA) localiza-se no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)/UNICAMP e foi fundado por iniciativa desse instituto e da Faculdade de Ciências Médicas (FCM)/UNICAMP. Atualmente, conta com três grupos constituídos por sujeitos afásicos e não-afásicos.

⁵ Vygotsky (1984) dedica um capítulo à questão metodológica nos estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, intitulado Problemas do método.

Um dos princípios metodológicos que devem ser considerados no estudo das funções superiores – como a linguagem – é o de *analisar processos e não objetos*. Somente uma psicologia do desenvolvimento poderia contemplar sua natureza dinâmica e, portanto, os experimentos teriam que refletir tal movimento. Vygotsky defende o método que chama de “desenvolvimento-experimental”, que provoca ou cria artificialmente um processo de desenvolvimento psicológico. Segundo ele, “se substituimos a análise do objeto pela análise do processo, então a tarefa básica da pesquisa obviamente se torna uma reconstrução de cada estágio no desenvolvimento do processo” (VYGOTSKY, 1984, p.71).

Vários autores da vertente sócio-histórico-cultural discutiram criticamente questões relativas aos métodos que centram suas análises sobre objetos estáticos, bem como o tratamento estatístico que valida hipóteses e resultados, o que pode ser compreendido como reflexo de um fenômeno ocorrido de forma geral nas ciências, por influência das correntes positivistas que se iniciaram com Comte, no início do século XIX. O paradigma das ciências naturais passa a ser, num certo sentido, então, imposto às ciências sociais e humanas conferindo-lhes um estatuto de *cientificidade*. Segundo Freitas (1997, p. 45), as ciências humanas, de um modo geral, “passaram a almejar objetividade e neutralidade em direção a um conhecimento positivo da realidade humana. Nessa perspectiva o homem passou a ser encarado como objeto e os fatos sociais como coisas”. Entretanto, diz a autora, fenômenos morais e humanos não podem ser reduzidos a fenômenos físicos e biológicos. A ação humana não pode se prender ao método mecanicista do conhecimento ou ao naturalismo. Na opinião de Freitas, os que negam às ciências humanas o seu caráter científico apoiam-se em uma valorização excessiva dos métodos e dos resultados das ciências naturais, estabelecendo uma fronteira entre o *saber objetivo* destas e o *saber subjetivo* daquelas.

Ainda segundo Freitas (1997, p. 56), em função dos valores emergentes com o estabelecimento do capitalismo no final do século XIX, surge no cenário a concepção de *homem normal*, para distinguir “aquele adequado ao processo de trabalho instruído”, do *homem excepcional*, “aquele cujo trabalho não pode ser convertido em valor de troca”. A Psicologia surge então como ciência nesse período, tendo como finalidade adaptar o homem à nova realidade de trabalho, quando a sociedade criou novos tipos de recrutamento de mão-de-obra, exigindo diagnósticos de aptidões em função de eficiência, por exemplo. A essa nova ciência cabia “elaborar instrumentos precisos de medida para controlar e prever as possibilidades e os limites da percepção humana”. Surgem também, nesse contexto, os testes para mensurar as diferenças individuais, com o objetivo de prover uma organização racional da sociedade, classificando os indivíduos pela aplicação dos testes de escalas de inteligência – testes de idade mental (IM) e de inteligência, como o de “Quociente Intelectual” (QI), cujos resultados serviam – e, de fato, ainda servem – como justificativa para a manutenção da distribuição dos homens também em classes sociais e intelectuais (bons e maus alunos, sujeitos deficientes e normais etc.).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 3), o estudo dos fenômenos educacionais também sofreu influências positivistas, sendo vistos, durante muito tempo, como fenômenos físicos que pudessem ser isolados para uma análise acurada, “se possível feita em um laboratório” e, preferencialmente, respaldada por estudos quantitativos. Segundo os autores, é possível realizar um estudo analítico, como o da pesquisa experimental. Entretanto, ao fazê-lo, corre-se o risco de reduzir a realidade complexa do fenômeno a um esquema

simplificador de análise, o que pode acarretar o sacrifício do conhecimento da realidade de um determinado fato, em favor da aplicação acurada de um esquema. Os autores afirmam que não se trata de simplesmente descartar o estudo experimental quantitativo. Deve-se, entretanto, reconhecer seus limites e restringir sua aplicação quando se quiser isolar uma variável passível desse tipo de averiguação.⁶

O mesmo fato também ocorre, evidentemente, com a grande maioria dos estudos de fenômenos neuropsicológicos, nos quais as descrições feitas em função de resultados obtidos estatisticamente, a partir da aplicação de baterias de testes, reduzem a complexidade dos fenômenos e geram modelos ou *esquemas* que só se aplicam aos casos *ideais*, ou *idealizados* – que na realidade não existem. Sacks (1997), a esse respeito, afirma que a influência positivista na área teve como consequência o advento de uma ciência neurológica impessoal. Bakhtin (1929/1997) utiliza-se do termo “ficção científica” ao referir-se a alguns modelos linguísticos que seriam adequados para explicar certos aspectos da linguagem, mas que não poderiam de maneira alguma representar o que ele chama de “todo da linguagem”.

Lüdke e André (1986) também chamam a atenção para o fato de que a abordagem quantitativa está ligada à crença numa perfeita separação entre o sujeito da pesquisa, o pesquisador e seu objeto de estudo e que o pesquisador deve manter-se o mais separado possível do objeto que estuda para que suas ideias, valores e preferências não influenciem o ato de conhecer, o que garantiria uma perfeita objetividade – o conhecimento se faria de maneira imediata e transparente aos olhos do pesquisador. Entretanto, estudiosos em educação e em outras ciências humanas perceberam que isso não é possível, pois fatos e dados não se revelam diretamente ao pesquisador. Isto é, este não “os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que conhece do assunto – portanto, em toda a teoria acumulada a respeito – que esse conhecimento se dá” (LÜDKE; ANDRÉ 1986, p. 4). Também De Lemos (1996)⁷ questiona, a esse respeito: “[...] qual é o custo de eliminar-se o sujeito para descrever o linguístico e o de excluir o linguístico para apreender o sujeito? Ou de apagar o investigador enquanto sujeito às voltas com a fala da criança/sujeito?”.

Perroni (1996), ao criticar a crença nos resultados estatísticos, afirma que a metodologia experimental é a que mais facilmente cai na ilusão da objetividade, pois é baseada numa visão estática da língua, dissociada do homem, que chama de “visão antropofóbica”. Enfatiza que muitos recorrem ao método experimental pelas supostas vantagens que se teria para, primeiramente, obter informações que não poderiam ser obtidas apenas pela observação. Em segundo lugar, pela *replicabilidade*, isto é, o fato de outros pesquisadores poderem aplicar os testes com um grande número de sujeitos, o que levaria à *generalidade*, ou seja, seria possível tomar os sujeitos como representantes de um processo que se desenvolveria de forma uniforme na mente humana.

A respeito da generalidade, Corrêa (1996) afirma que a situação experimental gera resultados que não podem ser, de forma alguma, generalizados para outros sujeitos e outras situações. Há que se considerar que as variáveis controladas num teste interagem

⁶ Citam, por exemplo, o estudo da evasão escolar. Segundo eles, não há melhor meio de se conseguir uma visão geral do problema do que o método quantitativo. Já não poderiam explicar, entretanto, os motivos pelos quais a evasão e a repetência ocorrem, o que demandaria um estudo longitudinal, qualitativo.

⁷ Esta citação de De Lemos encontra-se na capa do livro *O método e o dado nos estudos da linguagem*, organizado por Castro, M. F. (1996).

em situações não-controladas com outras variáveis. Os resultados também podem ser fruto do modo como o sujeito da experimentação lida com a tarefa em questão. A autora defende que, com o objetivo de lidar com os resultados experimentais, e para que esses possam ser incorporados ao desenvolvimento de uma teoria, deve-se ampliar o número de variáveis observadas e suas possíveis interações. Segundo Corrêa (1996, p. 46), “é esse o processo através do qual, tradicionalmente, teorias se ampliam, se ajustam a novos dados, se alteram ou são abandonadas”. Uma alternativa seria a de se ampliar o número de sujeitos envolvidos, para *minimizar* os efeitos da artificialidade do modo como cada um interage com a situação experimental. Uma questão a ser verificada é *quanto* o isolamento e o controle de variáveis descaracterizam o fenômeno investigado. Segundo a autora (CORRÊA, 1996), uma saída para aproximar condições experimentais de situações naturais seria a inserção de enunciados linguísticos em contextos reais, de modo que a utilização de estruturas da língua sejam mais funcionais – estruturas de fato utilizadas em situações dialógicas pelos sujeitos.

Perroni (1996) acredita que o controle das variáveis não significa que se está obtendo um resultado inquestionável, assim como também questiona a relação entre significância estatística e confiabilidade. Segundo a autora, “a noção de porcentagem atestaria a normalidade/normatividade e serviria para estabelecer relações causais, causas estas que anulariam as diferenças individuais e a história [...]” (PERRONI, 1996, p. 25). Já a respeito da relação entre a escolha teórica e a escolha metodológica, afirma que

se as ciências têm-se encantado com o fato de que uma metodologia sólida gerará fatos sólidos, é preciso também reconhecer que a própria opção por uma metodologia é ditada pela teoria abraçada, com todas as suas crenças e pressupostos a respeito da natureza de seu objeto de estudo. (PERRONI, 1996, p. 25)

Essas premissas atuam sobre as decisões que vão definir desde a coleta de dados até a interpretação ou análise. Nos estudos empiristas, os fatos são anteriores às teorias que, por sua vez, seriam desenvolvidas para explicá-los. A autora lembra que uma das conquistas da Filosofia da Ciência consiste no debate sobre os papéis que os elementos intelectuais (conceituais), como as abstrações e terminologias criadas pelos cientistas, têm na interpretação dos fenômenos.

Uma reação contrária à hegemonia do chamado *método científico* foi a opção pelos estudos observacionais, qualitativos, que ganharam força em meados da década de setenta. Na área de aquisição de linguagem, tal mudança de posição está relacionada à incorporação de aspectos pragmáticos e discursivos nas análises linguísticas. Houve também a diminuição da quantidade de sujeitos analisados nos estudos e estes passaram a ser, predominantemente, longitudinais. Foram criticados justamente nesse ponto por pesquisadores que acreditam que dados obtidos em estudos observacionais sejam incompletos e assistemáticos. Em outras palavras, muitos estudiosos pensam que seja impossível, por meio desse método, inferir a respeito da competência linguística de uma criança, já que os dados estariam relacionados a uma “mera *performance*”. Dentre as abordagens surgidas, duas posições foram adotadas: a primeira consistia em focalizar a produção da criança, isolada da produção do adulto; a segunda, em analisar a relação entre a fala da criança e seu interlocutor, sendo esta última desenvolvida sob a inspiração do sócio-interacionismo, cujo principal representante é Vygotsky. As vantagens dessa segunda posição são

ressaltadas por Perroni (1996), em primeiro lugar, porque a *qualidade* substitui a *quantidade*, permitindo uma análise detalhada e mais completa do *processo* de desenvolvimento, em vez de descrever apenas produtos estáticos; permitem, ainda, que as *categorias* emergjam dos dados, em vez de serem impostas a eles e também recuperar a história do dado, por meio da descrição de suas condições de produção, o que permite identificar a constituição histórica do sentido.

Para concluir a reflexão realizada neste item, passamos a nos referir ao trabalho de Abaurre (1996) acerca do método, principalmente quando a autora problematiza a relação entre sujeito e linguagem nas teorias. Em suas palavras: “como linguista, interessa-me compreender a relação sujeito/linguagem, já que me parece parcial, reducionista e inadequada qualquer teoria da linguagem que a toma como objeto pronto e acabado, fora dos sujeitos” (ABAURRE, 1996, p. 123). A autora questiona, ainda, se de fato a teoria linguística estaria interessada em compreender/explicar essa relação. Além de um conceito de *linguagem* adequado, passa a ser fundamental dispor também de um conceito de *sujeito* compatível, tanto do ponto de vista teórico como filosófico. Não se trata do sujeito psicológico chomskyano, que não permite explorar teoricamente os dados singulares e nem reconhece o papel do interlocutor *fisicamente presente ou representado* como mediador da relação entre o sujeito e sua linguagem. Para a autora, a discussão sobre o papel do *outro* é essencial para a compreensão do dado singular. Essas variáveis são excluídas na abordagem cientificista da linguagem, como enfatiza na seguinte passagem:

Ao inaugurar a abordagem dita ‘científica’ da linguagem, com ênfase em descrições orientadas para a busca das estruturas que subjazem aos enunciados, passou a lingüística a preocupar-se com a constituição dos corpora adequados à aplicação de procedimentos de descoberta que, associados a rígidos princípios metodológicos, garantiam, por assim dizer, a revelação das regularidades dos comportamentos lingüísticos sistemáticos, ocultos nos dados. (ABAURRE, 1996, p. 114)

Abaurre salienta a importância dos estudos de Saussure, cruciais para a formulação de um programa metodológico para a Linguística e reconhece que sua postura foi “saudavelmente dialética”, pois o conceito de *langue* não sobreviveria sem o de *parole* — espaço do assistemático, do idiossincrático e do variável (ABAURRE, 1996, p. 114). A autora acha que é natural que os *novos linguistas* privilegiassem a *langue* em seus estudos. Entretanto, após quase um século, Abaurre enfatiza que precisamos “reler Saussure com nossas dúvidas de linguistas modernos” (ABAURRE, 1996, p.114). Ainda não conseguimos atribuir com segurança, diz ela, um valor teórico aos dados lingüísticos episódicos e assistemáticos e precisamos enfrentar os dados da *parole* para que não continuemos a vê-los como *residuais* ou *secundários*. Afirmar que, como teóricos da linguagem, não sabemos ainda muito bem que implicações tirar, para a teoria da linguagem, de dados que incluam hesitações, indícios de manipulação e reelaboração, que são “marcas inequívocas da presença de um sujeito da e na linguagem e, mais ainda, registros, ainda que fugazes, de uma relação desse sujeito com a linguagem, na qual, de certa forma, encontra-se inexoravelmente enredado” (ABAURRE, 1996, p. 119).

Concluindo a respeito do *sujeito sociológico saussureano* e do *sujeito psicológico chomskyano*, Abaurre afirma que nenhum dos dois satisfaz a natureza do sujeito que se constitui pela linguagem, sendo esta tomada como atividade. A seguir, passo a tratar de

questões acerca da metodologia no campo de estudos da Neurolinguística, enfatizando os estudos de orientação enunciativo-discursiva.

O método nas pesquisas em Neurolinguística

Coudry, desde a publicação de *O diário de Narciso: discurso e afasia*, em 1988,⁸ tem criticado a redução que se faz dos fenômenos linguísticos para favorecer 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, passando a se constituir como parâmetros para outras populações, praticamente sem qualquer adaptação cultural. 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.

Seguindo os princípios da psicometria, a neuropsicologia e a neurolinguística tradicionais desenvolveram baterias de testes que se constituíram como instrumento dominante de avaliação linguístico-cognitiva, resultando em tabelas estatísticas, escalas diagnósticas, grupos-controle, produzidos para redundar em uma taxonomia das afasias. A autora afirma que, para a elaboração dessas baterias de testes, nem mesmo o estruturalismo linguístico foi acionado para a reflexão teórica, como, por exemplo, os estudos de Jakobson (1954) sobre as afasias. A respeito do alcance dessas tarefas metalinguísticas, Coudry afirma que:

O sucesso ou insucesso do afásico em um ou mais desses testes serve como critério de classificação do tipo de afasia que o sujeito porta. [...] Apesar das correlações estatísticas que se podem estabelecer no estudo empírico entre tais sintomas e determinados tipos de lesão cortical, deve-se advertir para os cuidados que merecem tais procedimentos classificatórios. É claro que para certos propósitos, os testes servem ao diagnóstico tipológico, mas talvez só ao diagnóstico. O fato de um sintoma ou um conjunto de sintomas permitirem uma classificação correta não assegura a via explicativa do fenômeno descrito. Observando os resultados dos sujeitos em tarefas específicas não se têm as indicações relevantes para a compreensão dos processos envolvidos e, conseqüentemente, não se têm pistas para a reelaboração de suas dificuldades. (COUDRY, 1986/1988, p. 9)

A mudança de paradigma proposto pela neurolinguística de orientação enunciativo-discursiva, em relação aos estudos afasiológicos tradicionais, contribuiu decisivamente para uma melhor compreensão do funcionamento da linguagem, ao incorporar aspectos pragmáticos e discursivos no estudo das alterações de linguagem, nas afasias e em outras patologias, influenciando substancialmente as práticas clínicas – avaliação e acompanhamento terapêutico – em vários centros acadêmicos e/ou clínicas de fonoaudiologia no país. Grande parte das reflexões teóricas e metodológicas tem sua origem na realização de estudos longitudinais de casos, que dão visibilidade aos efeitos dessa abordagem, pois permitem comparar qualitativamente as dificuldades dos sujeitos no início do acompanhamento e ao longo do processo, avaliando o desenvolvimento de estratégias alternativas de significação que permitem a eles voltar a participar do jogo da linguagem (COUDRY, 1986/1988).

⁸ O livro resultou de sua tese de doutorado, defendida em 1986.

Antes de tratar do conceito de *média típica*, discutido por Canguilhem (1943/1995), apresento o cenário dessas discussões acerca da metodologia, relacionando-o àquilo que Foucault chama de “a vontade de verdade” de uma época (FOUCAULT, 1963/1998).

Foucault: o conceito de *vontade de verdade* e a metodologia científica

A “vontade de verdade”, segundo Foucault (1963/1998), varia em cada uma das épocas da história do desenvolvimento de uma ciência e explica, desde a Grécia antiga, a necessidade de classificação dos fenômenos patológicos em categorias distintas, a crença dos nominalistas, o trabalho dos localizacionistas do século XIX, dentre tantos outros. O autor afirma que a mudança do discurso, em cada época, está relacionada ao fato de que as “coisas” e as “palavras” ainda não se separaram, “onde, ao nível da linguagem, modo de ver e modo de dizer ainda se pertencem”.⁹

Foucault relaciona o nosso modo de *ver* e de *dizer* os fenômenos clínicos, atualmente, ao nascimento da medicina moderna, que apresenta uma mudança de estilo no discurso médico, em relação aos períodos anteriores, influenciada pelo olhar positivista que lançou sobre os fenômenos clínicos observados e sobre suas descrições. A origem da positividade da medicina está relacionada à questão acima. No início do século XIX, os médicos descreveram o que, durante séculos, “permaneceu abaixo do limiar do visível e do enunciável”, não porque comesçassem a ver e a escutar mais a razão que a emoção, afirma o autor, mas porque a relação entre o visível e o invisível – necessária a todo saber concreto – mudou de estrutura “e fez aparecer sob o olhar e na linguagem o que se encontrava aquém e além de seu domínio. Entre as palavras e as coisas se estabeleceu uma nova aliança fazendo ver e dizer [...]” (FOUCAULT, 1963/1998, p. XIII). Segundo o autor, as novas experiências médicas que permitiam *ver* com maior clareza aspectos da estrutura orgânica das coisas e dos homens e as técnicas que lhes permitiam maior percepção deixaram para trás o Iluminismo em direção ao discurso racional. O papel da linguagem, nesse universo, afirma Foucault (1963/1998), era o de autorizar um saber que não fosse simplesmente de tipo histórico ou estético, enfim, uma linguagem também racional. O homem passa a ser também objeto de estudo sobre o qual se pode fazer um discurso de estrutura científica.

Trazendo essa discussão já para o século XX, a chamada “década do cérebro” (1991 a 2000) possibilitou um avanço sem precedentes no seu conhecimento científico. Segundo Damásio (1997, p. 178), as descobertas ajudaram a esclarecer e a transformar a visão clássica a respeito do funcionamento cerebral, confirmando que diversas áreas do córtex esquerdo, fora das áreas clássicas de linguagem, estão ativamente comprometidas em tarefas linguísticas. Com a utilização da ressonância magnética e de reconstruções tridimensionais *in vivo*, o estudo das lesões permitiu uma nova onda de experimentos cognitivos. O autor afirma que os resultados “have unequivocally shown that processing language is not dependent on Wernicke and Broca areas alone, but rather is the job of many sites linked as systems and working in concert” (DAMÁSIO, 1997, p. 178).

⁹ Foucault (1963/1998, p. IX) questiona em que sentido muitas das metáforas utilizadas mais recentemente no discurso científico têm mais objetividade do que aquelas utilizadas em períodos anteriores. Como exemplo, cita a descrição que Pomme fez das membranas, no século XVIII, como “pergaminhos molhados”, e as de Bayle, cem anos depois, como “películas de clara de ovo espalhadas sobre os invólucros do cérebro”. O autor questiona em que sentido se pode dizer que a segunda descrição represente um discurso racional.

Ao contrário das primitivas técnicas utilizadas no século XIX, por Gall e seus seguidores, que apalpavam os cérebros dos pacientes nas autópsias a fim de descobrir protuberâncias ou lesões que justificassem o estabelecimento de seus mapas frenológicos, a utilização da neuroimagem funcional se estabelece no século XXI como o instrumento mais respeitado para revelar *verdades* acerca do funcionamento cerebral.

Apesar de todo o avanço tecnológico, Luria afirmou que as abordagens das afasias no final do século XX não diferiam significativamente daquelas descritas pelos neurologistas clássicos. Segundo o autor, os conceitos básicos continuam sendo usados, sem mudanças significativas nas clínicas neurológicas modernas e “although no one now takes the idea of separate centers of higher mental functions and their inter-connexions seriously, no real attempts have been made to revise these tenets of classical neurology” (LURIA, 1977, p. 67). O autor afirma que questões relativas ao *working brain* – ao cérebro em ação – estão ainda por desejar melhor tratamento teórico.

Damásio (1997), no artigo em que sintetiza o avanço obtido nas pesquisas na década do cérebro, ressalta que as descobertas não podem ainda explicar a maior parte das variações individuais *entre sujeitos* e as variações observadas na produção de *um mesmo sujeito*, nem sua relação com os fatores sociais, históricos e culturais que são constitutivos da linguagem e da cognição humana.

Essa crítica de Damásio, como vimos argumentado em trabalhos anteriores,¹⁰ deve-se a um descompasso entre postulados teóricos e escolhas metodológicas, nos estudos neuropsicológicos e neurolinguísticos tradicionais. Ao mesmo tempo em que se busca compreender o cérebro em ação e o funcionamento real da linguagem, são utilizados exclusivamente instrumentos artificiais como os testes metalinguísticos.

Na busca de caminhos para lidar com paradoxos como estes, deparamo-nos com o conceito de *média-típica*, discutido por Canguilhem (1943/1995), que parece apontar para um equilíbrio necessário entre análises quantitativas e qualitativas de forma complementar – o que era almejado por Vygotsky. Este conceito é sintetizado a seguir.

Canguilhem e o conceito de *média típica*

Segundo Canguilhem (1943/1995), a doença é a perturbação de um equilíbrio, de uma harmonia. Não está em uma *parte* do homem, mas sim em *todo* o homem. Segundo ele, o *equilíbrio* é capaz de suportar variações e oscilações: “A doença não é somente desequilíbrio ou desarmonia; ela é também – e, talvez, sobretudo – o esforço que a natureza exerce no homem para obter um novo equilíbrio” (CANGUILHEM, 1943/1995, p. 19).

A respeito do percurso dos estudos da relação entre normal e patológico, Canguilhem afirma que

essa evolução resultou na formação de uma teoria das relações entre o normal e o patológico, segundo a qual os fenômenos patológicos nos organismos vivos nada mais são que variações *quantitativas*, para mais ou para menos, dos fenômenos fisiológicos correspondentes (1943/1995, p. 9).

¹⁰ Novaes-Pinto (1999; 2002; 2007a; 2007b; 2008; 2009) e Novaes-Pinto e Santana (2009, a,b).

Entretanto, adverte que não se pode confundir *causa* e *efeito*, pois a causa pode variar *quantitativamente* e de *modo contínuo*, mas pode provocar efeitos *qualitativamente* diferentes. Afirma que os conceitos de *excesso* ou *falta* são estabelecidos em relação a uma medida considerada válida e desejável – e, portanto, em relação a uma norma, um ideal de perfeição.

Para Canguilhem (1943/1995), seria mais adequado tratar da relação entre o normal e o patológico com a adoção de um conceito qualitativo – o de *alteração* - vinculado às noções de *homogeneidade* e de *continuidade*. Esta segunda noção não assume que normal e patológico sejam coincidentes e tampouco formas opostas.

Bernard (1937 apud CANGUILHEM, 1943/1995, p. 48) critica a definição de *média*, tal como entendida pelos fisiologistas da época para descrever conceitos puramente biológicos e que servia para validar resultados como científicos, pelo critério da objetividade. Segundo ele, “a utilização das médias faz desaparecer o caráter essencialmente oscilatório e rítmico do fenômeno biológico funcional”, sendo que o resultado obtido pode muitas vezes levar a “precisamente um número falso”. Em suas palavras: “Em fisiologia, não se deve jamais apresentar descrições médias de experiências, porque as verdadeiras relações dos fenômenos desaparecem nessa média”, e, mais adiante, o autor complementa:

quando estamos diante de experiências complexas e variáveis, devemos estudar as diversas circunstâncias em que elas se processam e, em seguida, apresentar a experiência mais perfeita como *tipo*, tipo porém que representará, sempre, um fato verdadeiro. (BERNARD, 1937, apud CANGUILHEM, 1943/1995, p. 118)

Canguilhem ainda questiona o fato de se comparar um indivíduo a um modelo; isto é, destaca também limites para o conceito de média típica, pois “o modelo é, na realidade, produto de uma estatística. Geralmente, é o resultado de cálculos de médias”. Segundo o autor, os indivíduos reais que encontramos se afastam desse modelo, e “é precisamente nisto que consiste sua individualidade. [...] A estatística não fornece nenhum meio para decidir se o desvio é normal ou anormal e a delimitação em torno da “média” permanece arbitrária” (grifos meus, CANGUILHEM, 1943/1995, p. 120). Entretanto, ao refletir sobre as proposições de Quételet (1871, apud CANGUILHEM, 1943/1995), Canguilhem afirma que trabalhando com o conceito de “média típica”, diferentemente da “média aritmética”, é possível se chegar a um conceito de “homem médio”, que não é absolutamente um “homem impossível”.

A reflexão feita por Canguilhem, sintetizada neste trabalho em alguns dos seus principais pontos, tem nos ajudado a refletir sobre a questão da metodologia nos estudos neurolinguísticos. Os limites dos instrumentos empregados na nossa área de estudos devem ser analisados criticamente e um dos *postos de observação* para fundamentar a crítica é, sem dúvida, o da Linguística. Entretanto, não podemos desconsiderar que muitos de nossos trabalhos são também criticados por se limitarem às análises qualitativas e pela ausência de experimentos “controlados”. Discutir questões relacionadas ao método, nesse contexto, ainda se constitui como um desafio a ser enfrentado na nossa área de estudos.

Aspectos éticos das pesquisas e sua relação com as escolhas metodológicas

Em trabalhos anteriores,¹¹ procuramos salientar como muitos dos conceitos postulados por Bakhtin (1929/1997) podem ser mobilizados para abordar questões relativas às alterações de linguagem nas patologias, pois ultrapassam os limites dos modelos teóricos e abstratos. Dentre esses conceitos, destacamos os de *enunciado*, *acabamento*, *querer-dizer* (ou *intuito discursivo*), *excedente de visão*, *compreensão ativo-responsiva*, *dialogia* e *interação*.

Mais recentemente, temos buscado compreender a complexidade do conceito de *ato ético* e *responsável* (BAKHTIN, 2010; SOBRAL, 2005; FARACO, 2009). Tal interesse não se justifica, evidentemente, por sua *aplicação direta* em alguma instância de análise, mas porque o conceito sintetiza uma postura com relação ao *agir* na vida, que abrange também nossas atividades de docência e nas pesquisas; as escolhas teórico-metodológicas que devemos fazer – de modo responsável – o tempo todo.

Tais questões, de natureza ético-filosóficas, são inspiradas por vários autores de vertentes sócio-histórico-culturais, com destaque para as produções do Círculo de Bakhtin, desde o início da década de vinte do século XX. Os primeiros escritos desse autor, segundo Faraco (2009), pautaram toda a sua obra, sobretudo as reflexões sobre linguagem, dialogia, alteridade e *ética*.

Segundo Bakhtin (2010), cada sujeito é responsável e responde (deve responder) pelos seus atos. A ética é um conjunto de obrigações e deveres concretos, sendo que o ato de pensar é o mais fundamental compromisso humano. Essa afirmação, sem dúvida, nos move; desloca-nos de posições possivelmente mais cômodas. Nesse sentido, podemos afirmar que “acomodar-se” em uma forma de pensar, repetindo o que se faz numa certa abordagem teórico-metodológica, ou porque é mais aceita numa comunidade científica, ou porque tem mais prestígio – não pode ser considerado *ético*, nem tampouco *responsável*.

Sobral (2005), quando se refere à ética na pesquisa em ciências humanas, tendo a teoria bakhtiniana como base, afirma que o empreendimento teórico que esquece as especificidades do objeto, sua singularidade, sua inserção particular é *teoreticista* e *absolutista*. Nas palavras do autor, “um trabalho que propõe encerrar o objeto na camisa-de-força da teoria, ou das limitações do pesquisador, não é propriamente pesquisa, mas prática relativista que só vê no espelho do outro aquilo que ele mesmo lá inseriu” (SOBRAL, 2005, p. 115).

A neuropsicologia e a neurolinguística tradicionais podem ser tomadas como bons exemplos do que o autor chama de postura *teoreticista*, uma vez que descartam das análises justamente as singularidades, o sujeito, o individual, em nome de modelos generalizantes, abstratos. A linguagem é reduzida a unidades da “língua”, como *palavras* e *orações*, que também passam a ser centrais no trabalho terapêutico.¹² Higienizam-se os dados para corroborar modelos que, segundo Sacks (1997, p. 103), representam uma *neurologia mecanicista*, essencialmente concebida como *um sistema de capacidades e conexões*. Segundo o autor, torna-se necessário desenvolver uma teoria que se estabeleça

¹¹ Ver nota 10, a esse respeito.

¹² Essas unidades estão na base da formulação da maioria das baterias de testes neuropsicológicos para a avaliação de linguagem e também de manuais formulados para acompanhamentos terapêuticos e são compostas por tarefas como repetir, completar, copiar; geralmente descontextualizadas e sem relação com o uso efetivo da linguagem (COUDRY, 1986/1988; NOVAES-PINTO, 1999; 2002; 2007a; 2007b; 2008; 2009).

a partir de princípios novos, pois “nossa concepção do sistema nervoso – como uma espécie de máquina ou computador – é radicalmente inadequada e precisa ser suplementada por conceitos mais dinâmicos, mais vivos” (SACKS, 1997, p. 103).

A ciência orienta-se por modelos idealizados (como já foi discutido nos tópicos anteriores). Nela, o *normal* tem como parâmetro o *ideal*. Sacks (1997, p. 18)¹³ afirma que “a neurologia clássica está mais voltada para os esquemas do que para a realidade”, ao falar do tipo de estudos realizados sobre as síndromes do hemisfério esquerdo.¹⁴ É em noções como as de *falante-ouvinte ideal*, *cérebro médio* e *processamento normal* que a Neuropsicologia busca suporte para suas teorias. Nesses modelos, reflete-se a concepção de língua como um sistema estático, fechado. Não há neles espaço para a variação individual, não há movimento, não há dinamismo, não há *sujeito*. Para Sacks (1997), nos estudos das neurociências, deve ser central a questão da relação do sujeito com sua doença, o caráter pessoal de um caso, pois:

uma doença nunca é uma simples perda ou excesso; existe sempre uma reação, por parte do organismo ou indivíduo afetado, para restaurar, substituir, compensar e preservar sua identidade, por mais estranhos que possam ser os meios; e estudar ou influenciar esses meios, tanto quanto o dano primário ao sistema nervoso, é uma parte essencial de nosso papel [...]. (p. 18)

A relação do sujeito com a sua afasia é um dos fatores que podem nos ajudar a compreender muitas das variações observadas nos estudos da linguagem nas patologias. Essa relação é desprezada pela maioria dos estudos tradicionais que visam à objetividade e, para isso, subtraem justamente o *sujeito*.

As análises dos dados de sujeitos com afasias, orientadas pela Neurolinguística enunciativo-discursiva (COUDRY, 1986/1988; NOVAES-PINTO, 1999; 2002; 2007a; 2007b; 2008; 2009)¹⁵ nos levam, antes de mais nada, a observar o que está presente nos enunciados do sujeito e não apenas aquilo que foi omitido; visam a explicar os fenômenos afasiológicos de acordo com as alterações linguísticas mais predominantes (comprometimento dos diferentes níveis linguísticos), sem recorrer à semiologia clássica ou re-significando os termos cristalizados.

Em vez de nos centrarmos na análise de palavras isoladas e de sentenças (ou de orações), centramo-nos na análise do *enunciado*, tal qual definido por Bakhtin (1929/1997), como a *unidade real da comunicação*, e nos processos dialógicos, a fim de avaliar a linguagem em funcionamento. Dados que seriam descartados das teorias tradicionais, por se caracterizarem como variações individuais, passam a ser valorizados e incorporados às análises, já que dados singulares podem revelar indícios de processos mais gerais (ABAURRE, 1996).

¹³ Sacks (1997), na Introdução de seu livro *The man who mistook his wife for a hat and other clinical tales*, cuja primeira edição data de 1970.

¹⁴ Mecacci (1984) também critica a ciência que só estuda um cérebro médio, de representantes das culturas ocidentais, centradas na escrita; “um cérebro que, na realidade, não existe”.

¹⁵ Os estudos orientados por uma visão discursiva (COUDRY, 1986/1988) normalmente referem-se também ao quadro neurológico e neuropsicológico/neurolinguístico, uma vez que o sítio e extensão da lesão são importantes para a compreensão do caso e da afasia. Entretanto, a relação entre a lesão e os sintomas não é direta e o que está em foco é a descrição da língua(gem) do afásico e seus processos alternativos de significação.

Segundo Abaurre (1996), adotar uma atitude de perplexidade frente aos dados, muitas vezes idiossincráticos e misteriosos, pode levar o linguista a questionar seus próprios pressupostos teóricos. Esses dados, afirma a autora, podem constituir-se em fonte de renovação epistemológica para a própria teoria linguística. Essa renovação se faz premente, uma vez que os parâmetros utilizados para a descrição e análise dos fenômenos afasiológicos têm envolvido uma concepção normativa de cérebro, linguagem e processamento, sendo qualquer diferença tratada como patológica.

Abaurre (1996, p. 158) aponta um caminho para as contribuições que as diversas áreas podem trazer à compreensão da natureza da linguagem e da constituição dos sujeitos:

Creio que um diálogo honesto entre teorias e pesquisas mais voltadas para os aspectos gerais e universais e aquelas mais voltadas para a busca da significação dos detalhes e episódios singulares só pode contribuir para uma melhor compreensão da linguagem e de seus sujeitos. Talvez não seja utópico imaginar um universo acadêmico mais humano e menos competitivo, onde seja possível sonhar com um diálogo verdadeiro entre várias disciplinas e com uma visão complementar de teorias e pesquisas.

Assumindo-se, assim, essa discussão, retomo, para essa reflexão, a questão da relevância que Bakhtin (2010) atribui ao ato de *pensar*, bem como a de *agir* eticamente, responsabilmente, e também Sobral (2005, p. 117), quando afirma que

se o objeto revela algo que o pesquisador julga inaceitável ou coisa dessa natureza, é ética a atitude de reconhecê-lo. [...] Por outro lado, não age eticamente o pesquisador que, ao elaborar seu texto de pesquisa, escamoteia as hipóteses refutadas ou as elimina cuidadosamente para manter seu arcabouço teórico ou de outra natureza.

O conhecimento multidisciplinar que caracteriza a neurolinguística nos permite desenvolver um *excedente de visão* (cf. BAKHTIN, 1929/1997) com relação aos fenômenos patológicos que comprometem a linguagem, o que por sua vez torna possível auxiliar os sujeitos na (re)organização da linguagem e de outras funções cognitivas, buscando superar suas dificuldades e limites, contribuindo para que possam reagir frente ao preconceito linguístico e social do qual são vítimas.

As análises qualitativas podem revelar aspectos dos *processos* envolvidos, como defendido por Vygotsky. Freitas (1997) afirma que Vygotsky e Bakhtin são autores que romperam com a positividade das ciências de seu tempo, inaugurando uma forma de fazer ciência, onde tem lugar o ético, o estético e o afetivo. Esses autores não se detêm em uma forma monológica de ciência que contempla os objetos mudos. Segundo Freitas:

Eles vão mais além numa proposta dialógica de ciência, em que o que se quer obter é compreensão. O homem não pode ser explicado como fenômeno físico, como coisa, mas sendo pessoa, tem que ser compreendido em suas ações. Uma compreensão ativa que propõe o encontro de dois sujeitos, que tendo voz se encontram no diálogo. O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Este ser jamais coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e importância [...]. (1997, p. 316)

Considerar essas questões implica uma mudança substancial com relação aos procedimentos metodológicos de avaliação e de acompanhamento terapêutico na reconstrução dos processos de significação pelos sujeitos afásicos – o que por sua vez

contribui para uma teorização baseada em princípios novos, que valoriza outras formas de razão científica; nas palavras de Faraco (2009, p. 37), “estabelecer, num mundo dominado pelo pensamento científico, um espaço para outra racionalidade”. Trata-se, portanto, de uma escolha e, como tal, devem ser consideradas todas as implicações que derivam de nosso ato, pois, segundo Bakhtin (2010), por ele devemos responder *sem álibi*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, B. Os estudos linguísticos e a aquisição da escrita. In: CASTRO, M. F. (Org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1996. p. 111-163.

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.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 1995.

CORRÊA, M. Dificuldades e potencialidades do uso do método experimental no estudo da aquisição da linguagem. In: CASTRO, M.F. (Org.) *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996. p. 31-53.

COUDRY, M. I. H. *Diário de Narciso - discurso e afasia*. Campinas, São Paulo: Martins Fontes, 1988.

DAMÁSIO, A. What a difference a decade makes. *Current Opinion in Neurology*, Iowa, U.S.A: Rapid Science Publishers, v. 20, p. 177-178, 1997.

DE LEMOS, C. *Texto de capa*. In: CASTRO, M. F. (Org.). *O Método e o Dado no Estudo da Linguagem*. Campinas, Editora da Unicamp, 1996.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: As idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, M. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

FREITAS, M.T. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasias. In: _____. *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1954. p. 34-62.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. *Neuropsychological studies in aphasia*. Amsterdam: Sweets & Zeitlinger B. V., 1977.

MECACCI, L. *Conhecendo o cérebro*. São Paulo: Nobel Instituto Italiano di Cultura di São Paulo, 1984.

NOVAES-PINTO, R. Acesso lexical: discussão crítica sobre as pesquisas nas neurociências contemporâneas. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 38, v. 2, p. 271-284, 2009.

- _____. Preconceito linguístico e exclusão social nas chamadas patologias de linguagem. *Avesso do Avesso: Revista de Educação*. FAC-Araçatuba, São Paulo, v. 5, n. 5, p. 8-36, 2008.
- _____. Avaliação de compreensão de linguagem: análises de dados obtidos em baterias de testes neuropsicológicos *versus* análise de episódios dialógicos. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 10, p. 1-12, 2007a.
- _____. Análise linguística de dados obtidos em avaliações metalinguísticas de sujeitos com suspeita de demências. *Revista Estudos Linguísticos*, Araraquara, n. 36, v. 2, p. 311-318, 2007b.
- _____. Contribuição de Conceitos Bakhtinianos para a Análise de Dados nas diferentes formas de afasias. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, n. 32, v. único, 2003. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/acomunic.htm>. Acesso em: 10 mai. 2011.
- _____. *A contribuição do estudo discursivo para uma análise crítica das categorias clínicas*. 1999. Tese. (Doutorado em Linguística. Área de Concentração: Neurolinguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- _____; 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, p. 18-40, 2009a.
- _____. Semiologia das afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 22, v. 3, p. 413-421, 2009b.
- PERRONI, M. C. O que é dado em aquisição de linguagem? In: CASTRO, M. F. (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996. p. 15-29.
- SACKS, O. *O homem que confundiu sua mulher com um chapéu*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto, 2005. p. 103-122.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

A interpretação de provérbios parodiados por afásicos e não afásicos: a reflexividade da linguagem

(The interpretation of parodized proverbs by aphasic and non aphasic subjects: the reflexivity of language)

Sandra Elisabete de Oliveira Cazalato¹

¹Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

scazelato@yahoo.com

Abstract: This study analyzes the process of signification involved in the linguistic-cognitive work required in the interpretation of parodized proverbs. Our work is based on a socio-cognitive and interactional perspective on the relationship between language and cognition. The *corpus*, collected through a Protocol of Parodized Proverbs, consists of linguistic data produced by aphasic and non aphasic subjects. The linguistic and discursive processes involved at the meta-enunciative task in relation to proverbs include: i) the recognition of pre-constructed proverbs; ii) its linguistic properties; iii) the recognition of cultural aspects that are not evident; iv) semantic-pragmatic inferences, and v) the recognition of meaning effects on the proverbial enunciation and on the proverbial parody. This linguistic-discursive and cognitive work demand different levels of reflection about language from the subjects.

Keywords: proverbs; parody; reflexivity; aphasia.

Resumo: Este estudo procura analisar os processos de significação implicados no trabalho linguístico-cognitivo requerido na interpretação de provérbios parodiados, a partir de uma perspectiva sociocognitiva e interacional da relação entre linguagem e cognição. O *corpus* é constituído de dados linguísticos de sujeitos afásicos e não afásicos coletados a partir de um Protocolo de Provérbios Parodiados. Dentre os processos linguístico-discursivos implicados no trabalho meta-enunciativo com relação aos provérbios, destacam-se: i) o reconhecimento de pré-construídos; ii) as propriedades linguísticas; iii) o reconhecimento dos implícitos culturais; iv) as inferências semântico-pragmáticas; e v) o reconhecimento dos efeitos dos sentidos no enunciado proverbial e na paródia proverbial. Esse trabalho linguístico-discursivo e cognitivo dos sujeitos demanda diferentes níveis de reflexão sobre a linguagem.

Palavras-chave: provérbios; paródia; reflexividade; afasia.

A paródia nos provérbios

A paródia, como fenômeno metalinguístico, é uma forma de reflexividade, pois mobiliza alguma reflexão sobre a língua. É essencialmente dialógica, visto que apresenta relações dialógicas e interação dialógica entre vozes. É voz dupla com repetição, com distância crítica marcando a diferença e não a semelhança. A paródia orienta para diferentes posições e reveste de novos acentos. É criação ideológica com “vontade de acontecimento” (BAKHTIN, 1997, p. 21).

Na paródia, há dois textos que se inter-relacionam, sendo necessário competência para interpretar, codificar e decodificar a paródia; reconhecer os efeitos de sentido veiculados pelo discurso paródico, bem como as vozes que o compõem e os elementos contextuais pragmáticos para compreendê-la.

Dessa forma, os fenômenos metalinguísticos envolvidos na constituição e no reconhecimento do discurso paródico põem em jogo e salientam, nas práticas de linguagem, alguma capacidade reflexiva dos sujeitos sobre o que estão a dizer e a significar, na interpretação e construção do sentido e nos processos de significação implicados no reconhecimento e explicitação do sentido nas práticas humanas. Isso nos leva a considerar o tipo de reflexividade relacionada a uma competência a que não se reduz nem ao linguístico nem ao cognitivo; é, antes, uma competência relativamente à linguagem e à interação (MORATO, 2005).

O enunciado proverbial tem traços de heterogeneidade enunciativa, de um conjunto de processos enunciativos que se organizam por uma relação complexa com o discurso do outro ou discursos outros, “pré-construídos”, de acordo com Authier-Révuz (1998); caracteriza-se pela metalinguagem e pela reflexividade enunciativa e possibilita a investigação dos fatores de constituição do sentido e do funcionamento linguístico-cognitivo. Portanto, é um lugar do discurso sobre a prática da linguagem, para a constituição do sentido e da significação que, segundo Morato (2002), relaciona o linguístico e o cognitivo envolvidos nas ações simbólicas humanas.

Numa concepção enunciativa, a metalinguagem está integrada ao funcionamento geral da linguagem. Assim, o provérbio é um interessante expediente para o estudo enunciativo da capacidade da linguagem de interpretar a si mesma e ser capaz de reconstituir o que foi dito ou pensado, de saber sobre a linguagem e da linguagem, de marcar – tanto quanto possível – as fronteiras entre nosso dizer e o dizer do outro.

Enquanto forma meta-enunciativa,¹ o provérbio marca as possibilidades de subjetividade e reflexividade na apropriação (social) da linguagem. O reconhecimento do caráter reflexivo da linguagem marca, vale dizer, a qualidade das interações entre processos linguísticos e cognitivos. Referimo-nos aqui especialmente ao trabalho inferencial, ao reconhecimento de uma memória cultural comum e aos mecanismos psico-pragmáticos gerais envolvidos na interpretação de um enunciado proverbial (e na enunciação proverbial).

O enunciado proverbial parodiado apresenta todas as características de um provérbio e de uma paródia, mas há nele um trabalho sobre a linguagem ainda mais sofisticado, pois a reflexividade enunciativa incide sobre reconhecer o enunciado proverbial origem, ao mesmo tempo em que sobre o sentido parodístico. Se é verdade que os processos meta demandam diferentes níveis de reflexão dos sujeitos sobre a linguagem, a paródia proverbial parece demandar dos sujeitos um nível de reflexão meta-enunciativa/meta-discursiva particular sobre a linguagem. Ou seja, demanda uma atitude linguística, discursiva, meta-enunciativa e sociolinguística dos sujeitos em relação ao provérbio e à paródia.

Nos provérbios parodiados, o enunciador do provérbio identifica o sentido do provérbio-origem, usa das propriedades linguísticas (sintáticas, fonéticas, morfológicas) desse provérbio, se remete a uma memória cultural, mas de maneira a fazer ou reconhecer uma repetição com ênfase na diferença, como define Hutcheon (1985). A paródia se remete, pois, ao enunciado origem; é repetição, mas num enunciado que enfatiza a diferença,

¹ A meta-enunciação está relacionada à tomada de um discurso, enunciado ou enunciação já construída, ou seja, é constituída por uma memória cultural e histórica, tal como ocorre com os provérbios. Segundo Authier-Révuz (1998), a meta-enunciação é o discurso sobre a linguagem e sobre um outro dizer, é auto-representação do dizer, e envolve a questão do sujeito e de sua relação com a linguagem.

portanto é preciso reconhecer no provérbio parodiado o provérbio-origem e, além disso, o efeito de sentido veiculado no enunciado parodiado.

Reconhecer a paródia implica reconhecer o texto produzido anteriormente, no caso, o provérbio-origem que faz parte da memória social ou da memória discursiva dos interlocutores, que está inserido no provérbio parodiado, para a construção do sentido. É preciso reconhecer e interpretar a voz original e a voz que subverte o sentido original para reconhecer e interpretar a paródia como paródia, ou seja, reconhecer a superposição de diversas vozes, a polifonia do sentido do provérbio parodiado. Isso exige dos interlocutores o reconhecimento de elementos linguísticos, metalinguísticos, semânticos, discursivos e pragmáticos dos provérbios parodiados; a relação do provérbio parodiado com o provérbio-origem (ou seja, a intertextualidade); o reconhecimento do que há de implícito e explícito nos provérbios; a identificação do discurso presente nos provérbios parodiados (por exemplo, racista, feminista etc.); a identificação dos mecanismos ideológicos, sociais, culturais e históricos veiculados; a identificação do elemento parodístico que faz o sujeito reconhecer o provérbio parodiado como paródia (ou seja, o que leva o sujeito a reconhecer que o provérbio parodiado parodia outro provérbio); a identificação do que é parodiado ou contestado no provérbio-origem e o porquê parodia-se o que se parodia; reconhecer contextos de uso ou situações de enunciação possível de uso, o que parece depender do grau de cristalização formal e discursiva dos provérbios-origem e dos provérbios parodiados.

Em suma, ao que parece, nos enunciados proverbiais parodiados, a metalinguagem, a reflexividade enunciativa, a subjetividade e uma “postura meta” são exigidas de forma relevante na determinação referencial e no trabalho linguístico-discursivo de interpretação.

A interpretação e manipulação de enunciados proverbiais e de enunciados proverbiais parodiados dependem de alguma maneira da competência pragmática dos sujeitos, de modo a colocar em relação os processos linguístico-cognitivos (o saber da língua e o saber de mundo), a contextualizar a emergência e a mobilização de diversos processos predicados como meta no funcionamento da linguagem (metalinguísticos, metapragmáticos, meta-enunciativos, metaformulativos, meta-discursivos). Podemos, nesse caso, observar o movimento do sujeito e suas “manobras linguísticas” em relação ao dizer próprio e alheio, que tende a confirmar a hipótese de que os modos de funcionamento do componente “meta” não são subsumidos pela língua ou pela cognição, *stricto sensu*.

A paródia proverbial apresenta e convoca dos sujeitos uma reflexividade e uma atividade meta-enunciativa intensa com a linguagem, para reconhecer e interpretar o sentido do provérbio-origem e o da paródia proverbial, o que depende do tipo de intertextualidade e do grau de cristalização das expressões na memória discursiva e cultural. Observa-se a subjetividade² e uma atitude reflexiva dos sujeitos em relação ao efeito parodístico e ao caráter persuasivo e acional das práticas como ação no mundo. Portanto, interpretar provérbios parodiados implica um trabalho linguístico-discursivo-cognitivo dos sujeitos sobre o provérbio-origem, sobre o provérbio parodiado e sobre a relação de intertextualidade entre eles.

² De acordo com Benveniste (1995, p. 286), a subjetividade “... é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’ [...] não é mais que a emergência no ser de uma propriedade fundamental da linguagem”. E, a linguagem é “[...] a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas” (BENVENISTE, 1995, p. 289).

O corpus

O *corpus* deste estudo é constituído de dados linguísticos dos sujeitos afásicos representados pelas siglas LM e MN que frequentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA – IEL/UNICAMP), e de sujeitos não afásicos, CC e IG, na faixa etária de 50 a 70 anos de idade e com diferentes graus de escolaridade, coletados a partir do Protocolo de Provérbios Parodiados.³

Para a coleta de dados, realizamos entrevistas individuais com os sujeitos afásicos e não afásicos que foram registradas em gravador digital e em filmadora digital, sendo posteriormente transcritas por nós de acordo com o sistema de notação estabelecido pelo Grupo de Pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Edwiges Maria Morato (2007), o qual inclui aspectos concernentes ao contexto não-verbal. O Protocolo foi apresentado oralmente e por escrito aos sujeitos.

Na análise dos dados, consideramos os processos de significação implicados na interpretação de provérbios. Para identificar os processos de significação veiculados nos provérbios, foi solicitado aos sujeitos que explicitassem o sentido neles veiculado, isto é, que tornassem explícitos os conteúdos implícitos ou informações pressupostas ou subentendidas nos provérbios parodiados a partir da exposição oral dos mecanismos de construção do sentido, de forma que o interlocutor pudesse ter condições de perceber o que se quis transmitir, sendo a ele esclarecidos os valores presentes nos provérbios recuperados através de inferências.

Além disso, consideramos, também na análise, a reação não-verbal dos sujeitos como o riso, os gestos, as expressões faciais, a postura corporal, o direcionamento de olhar em relação ao provérbio parodiado ou à paródia como fenômeno discursivo, quando caracterizavam, de alguma forma, o reconhecimento dos provérbios e a explicitação de seus sentidos.

A interpretação do provérbio parodiado “Antes tarde do que mais tarde” por afásicos e não afásicos

A seguir, podemos observar a interpretação do provérbio parodiado “Antes tarde do que mais tarde” realizada pelos sujeitos afásicos e não afásicos na atividade em que o pesquisador apresentou a seguinte questão do Protocolo de Provérbios Parodiados:

Quais desses provérbios você conhece? (mediante apresentação oral e escrita).

Quando as pessoas usam este provérbio, o que elas querem dizer? Justificar.

A partir desta questão os sujeitos afásicos e não afásicos apresentaram as interpretações dos provérbios “Antes tarde do que mais tarde” e “Antes tarde do que nunca” discutidas a seguir.

³ O Protocolo de Provérbios Parodiados foi elaborado como metodologia de coleta de dados para a minha Tese de Doutorado intitulada “A interpretação de provérbios parodiados por afásicos e não afásicos”, defendida em 2008, sob orientação da profa. Dra. Edwiges M. Morato, no Instituto de Estudos da Linguagem/IEL – UNICAMP. O objetivo da elaboração desse Protocolo foi o de estudar os processos de significação implicados na interpretação proverbial. Na seleção dos provérbios do Protocolo, procuramos realizar um levantamento dos provérbios apropriados à configuração sociocultural e à realidade sociolinguística dos sujeitos que frequentam o CCA, assim como os provérbios mais recorrentes e cristalizados em nossa cultura.

“Antes tarde do que mais tarde” (“Antes tarde do que nunca”)⁴

O sujeito CC, não afásico, reconheceu o provérbio-origem “Antes tarde do que nunca” na forma do provérbio parodiado, e explicitou o sentido da seguinte maneira: “ai ... eu acho ... às vezes ... a pessoa tem ... uma esperança ... uma esperança de ter alguma coisa ... cada dia a esperança aumenta e: e não consegue ... e vem o outro dia nada ... mas um dia aparece ... ela tem esperança de que um dia vai conseguir e consegue”. A investigadora perguntou, então, sobre o sentido do provérbio parodiado, provérbio que ele não reconheceu, e sobre o qual comentou fazendo uma relação intertextual entre os provérbios-origem e parodiado:

- (01) CC: não ... eu acho que pode ser ... aí no caso ... “Antes tarde do que mais tarde” porque aí ela conseguiu ... e “Antes tarde do que nunca” é uma coisa que ela nunca vai conseguir ... então é “Antes tarde do que mais tarde” ...

No dado acima, CC reconheceu e explicitou a diferença de sentido entre os provérbios, reconhecendo e interpretando a paródia proverbial, após a investigadora perguntar sobre o sentido do provérbio parodiado. Ele não explicitou exatamente o sentido veiculado no provérbio-origem, já que comentou que: “é uma coisa que ela nunca vai conseguir”. CC, entretanto, explicitou o sentido desse provérbio no dado anterior. A inserção que a investigadora fez, provocando uma reflexão de CC sobre o sentido veiculado no provérbio parodiado, levou-o a refletir sobre a sua própria enunciação, uma atividade meta-enunciativa, para interpretar o sentido dos provérbios e explicitá-los, reconhecendo a diferença de sentidos entre eles e os efeitos de sentido da paródia.

O sujeito IG, não afásico, não reconheceu provérbio parodiado “Antes tarde do que mais tarde”, mas demonstrou que o reconheceu como paródia proverbial do provérbio “Antes tarde do que nunca”, ao comentar sobre o provérbio parodiado: “‘Antes tarde do que mais tarde’ no::ssa ((risos)) e ‘Antes tarde do que mais tarde’ ... ‘Antes tarde do que nunca’ ... antes você fazer tarde do que nunca fazer nada ... esse eu acho engraçadinho ... mas não concordo muito com esse ((risos)) ((lendo os provérbios))”.

IG também reconheceu e tentou explicitar o sentido do provérbio-origem “Antes tarde do que nunca”, colocando em questão o seu sentido ao comentar: “mas você nunca deixar de fazer uma coisa também é difícil né ... NUNCA NUNCA dependendo do que você possa fazer”. Sobre o sentido desse provérbio-origem, IG ainda comentou, sem explicitar o sentido que realmente é veiculado no provérbio-origem:

- (02) IG: qualquer coisa que você venha fazer que você queira fazer ... como que eu posso dar um exemplo ... qualquer coisa que a pessoa queira fazer ... não deixe pra amanhã ... não deixe pra depois ... é: faz ... não deixe de fazer porque às vezes ... o que você pode ... o mais tarde ... não vai dar mais tempo ... você não vai ter mais tempo pra fazer aquilo

Com relação ao provérbio parodiado, IG concordou com o sentido nele veiculado a partir de um comentário da investigadora (INV) quanto ao provérbio-origem, e explicitou o sentido veiculado no provérbio parodiado, demonstrando reconhecer a paródia e interpretando-a. Vejamos o dado a seguir:

⁴ O provérbio “Antes tarde do que nunca” não foi apresentado aos sujeitos da pesquisa, mas apenas o provérbio parodiado, pois o objetivo deste estudo foi verificar o reconhecimento do provérbio parodiado e o reconhecimento do provérbio-origem na forma do provérbio parodiado, a partir da cristalização semântico-pragmática do provérbio-origem.

- (03) INV: é melhor “Antes tarde do que mais tarde” do que “Antes tarde do que nunca”?
- (04) IG: é ... nunca também é uma palavra muito comprida pra você falar nunca é grande né
- (05) INV: nunca é nunca ... então é melhor mais tarde do que nunca
- (06) IG: é: pensando desse lado aí ... é melhor fazer tarde do que mais tarde ... concordo ... mas você nunca deixar de fazer uma coisa também é difícil né ... NUNCA NUNCA dependendo do que você possa fazer ... às vezes nunca vai dar pra você fazer mais ... né têm coisas que você pode fazer hoje ou amanhã ou depois que seja ... mas você deixar pra nunca ... nunca vai dar pra fazer ... entendeu o que eu quero dizer?

Podemos observar também que IG ponderou sobre a forma proverbial do provérbio parodiado, que substitui “nunca” por “mais tarde”, com risos, comentando que:

- (07) IG: concordo “Antes tarde do que mais tarde” ... mas você acha que fica legal falar “Antes tarde do que mais tarde”? ((risos))

No dado, IG considerou o provérbio-origem como mais importante ou mais reconhecido do que o provérbio parodiado, já que fez poucos comentários sobre o provérbio parodiado, mesmo explicitando o seu sentido e concordando com ele. IG centrou-se mais no sentido veiculado no provérbio-origem e no sentido da palavra nunca presente neste provérbio, o qual parece apresentar um grau relevante de cristalização semântico-pragmática em nossa cultura.

No dado a seguir, podemos observar como o sujeito LM, afásico, procurou explicitar o sentido do provérbio parodiado “Antes tarde do que mais tarde” e do provérbio-origem “Antes tarde do que nunca”. LM reconheceu o provérbio-origem, não reconheceu o provérbio parodiado e concordou mais com o sentido veiculado no provérbio parodiado. Na tentativa de explicitar o sentido do provérbio parodiado, LM comparou o sentido dos dois provérbios, como podemos ver a seguir:

- (08) LM: ((movimento de afirmação com a cabeça)) é: esse aí talvez aconteça né: ... que antes tarde do que mais tarde ((olhando para a investigadora)) ... mas é ((olhando para o protocolo)) ... bom ... antes tarde ((olhando para a investigadora)) ((risos))

Neste dado, LM primeiro tentou explicitar o sentido de que no provérbio-origem “*talvez aconteça*” e no provérbio parodiado “*que antes tarde do que mais tarde ((olhando para a investigadora)) ... mas é ... mas é ... bom ... antes tarde*”, reconhecendo um tipo de intertextualidade entre os provérbios e interpretando a paródia. Ele reconheceu no provérbio parodiado o sentido de que é melhor “tarde” do que ainda “mais tarde”. Após essa explicitação, LM riu e parece que os risos foram pelo fato de ele considerar o sentido do provérbio parodiado como: “*mas é ... bom ... antes tarde*”.

Observamos neste dado que LM fez as inferências relevantes para o reconhecimento dos implícitos presentes nos provérbios e para a explicitação do sentido. Os movimentos linguísticos que LM fez, em torno da explicitação do sentido desses provérbios e da diferença de sentido entre eles, mostram uma reflexividade enunciativa de LM que caracteriza o reconhecimento dos efeitos de sentido dos provérbios e dos efeitos de sentido da paródia relevantes na interpretação e na explicitação do sentido neles veiculado. Isso demandou de LM uma atitude linguística, discursiva, meta-enunciativa, sociolinguística em relação ao provérbio e à paródia, ou seja, um trabalho sobre a língua e sua exterioridade.

O sujeito MN, afásico, reconheceu o provérbio-origem “Antes tarde do que nunca” no provérbio parodiado comentando que: “‘Antes tarde do que mais tarde’ do que mais tarde ... ‘Antes tarde do que mais tarde’ ((lendo no protocolo)) ... ‘Antes tarde do que nunca’ que eu conheço ((olhando para a investigadora))”. MN afirmou não conhecer o provérbio parodiado, mas explicitou o sentido desse provérbio parodiado. Vejamos o dado a seguir:

(09) MN: é ... a gente fazer ... a gente quer fazer uma coisa ... a gente ... embora já seja tarde ... mas ainda faz ... porque nunca fica por fazer ((olhando para a investigadora))

Posteriormente, MN também explicitou o sentido do provérbio parodiado “Antes tarde do que mais tarde”, associando-o com o sentido do provérbio-origem, semelhantemente ao que fez o sujeito não afásico CC, e mostrando a relação de intertextualidade entre esses provérbios e os efeitos de sentido da paródia. Vejamos, então, o dado de MN:

(10) MN: é que a gente ... o que a gente queria fazer ... mesmo fazer a tempo ... fez mais tarde ... é melhor fazer mais tarde do que nunca fazer

Nesse provérbio parodiado, MN explicitou o sentido, comentando sobre o que se queria fazer a tempo, mas “fez mais tarde” e “fazer mais tarde do que nunca fazer”. Aqui MN demonstrou diferentes níveis de reflexão sobre a linguagem: sobre o sentido veiculado no provérbio parodiado e no provérbio-origem e sobre o sentido da necessidade ou do querer fazer as coisas no tempo e não mais tarde, e muito menos nunca fazer. MN reconheceu e interpretou a paródia presente nesse provérbio. Observamos um trabalho linguístico-discursivo e cognitivo envolvido no processo de significação da construção do sentido, do reconhecimento de sentidos e da explicitação deles (inferenciação requerida na interpretação), que evidenciam as relações entre linguagem e cognição e entre língua e exterioridade.

Sobre o provérbio parodiado, MN ainda explicitou o seu sentido com certa dúvida, apresentando algumas pausas como forma de organizar e explicar melhor o sentido veiculado nesse provérbio, em relação ao qual afirmou, considerando o sentido do provérbio parodiado “mais tarde” e do provérbio-origem “nunca”: “é melhor fazer do que mais tarde ... do que deixar por fazer”.

Nos dados acima, é possível observar que MN sempre tentou fazer uma relação de sentido entre *fazer a tempo*, *fazer tarde*, *fazer mais tarde* e *nunca fazer*. Essas manobras linguísticas caracterizam-se pelo acréscimo de elementos necessários para explicar e explicitar os sentidos e por repetições sobre os sentidos veiculados nos provérbios, que parecem ocorrer para reforçar o que ele quis dizer na construção do sentido veiculado nos provérbios e no reconhecimento dos efeitos de sentido da paródia. São atividades meta-enunciativas, tipicamente enunciativo-discursivas, que demandam um maior grau de reflexividade sobre a linguagem e seu funcionamento.

Nos dados dos sujeitos afásicos e não afásicos, pudemos observar que o provérbio-origem “Antes tarde do que nunca” apresenta um grau maior de cristalização de sentido em nossa cultura, uma cristalização a um só tempo formal e discursiva. Com relação ao provérbio parodiado, os sujeitos não afásicos apresentaram certa dificuldade no reconhecimento e na explicitação do seu sentido, fazendo-os a partir dos questionamentos da investigadora que, de certa forma, direcionaram os sujeitos na realização e coconstrução das inferências específicas para a interpretação do sentido. Os sujeitos afásicos LM e MN, que reconheceram

e explicitaram o sentido desse provérbio parodiado sem os questionamentos da investigadora, mostraram uma reflexividade enunciativa mais incisiva na explicitação do sentido desses provérbios, como pudemos observar nos dados.

Na análise dos dados apresentados, observamos as justificativas, os comentários, as alternativas comunicacionais e as tentativas de explicitação do sentido nos provérbios, realizados tanto por sujeitos afásicos quanto por não afásicos. Com isso, nem sempre podemos considerar que as dificuldades ou resoluções se devam por dificuldades de ordem apenas metalinguística no tratamento interpretativo da paródia.

Pudemos observar nos dados estratégias de construção do sentido utilizadas pelos sujeitos para facilitar a compreensão, introduzir esclarecimentos, exemplificar, modalizar aquilo que é dito e, às vezes, refletir sobre a própria enunciação (cf. KOCH, 2004). Na explicitação do sentido dos provérbios, os sujeitos organizam o texto com inserções e repetições para facilitar a compreensão do interlocutor (no caso, a investigadora) sobre o sentido veiculado nos provérbios, introduzindo explicações ou justificativas, por meio de ilustrações ou exemplificações no discurso, algumas vezes provocadas a pedido de um esclarecimento do interlocutor. Nesses casos, os sujeitos puderam, ainda, fazer alusão a um conhecimento prévio, procedendo a comentários quando do reconhecimento dos provérbios-origem “Antes tarde do que nunca” e do provérbio parodiado “Antes tarde do que mais tarde”. As repetições aqui parecem contribuir, principalmente no caso dos sujeitos afásicos, para a organização textual-discursiva, favorecendo a referencialidade e a sequencialidade, importantes para a organização tópica. Além disso, através da desaceleração do ritmo da fala, ocorre aqui a possibilidade de um tempo maior para o processamento do que se quer dizer.

Observamos, ainda, que os sujeitos afásicos e não afásicos avaliam, corrigem, ajustam, comentam a forma do próprio ato de dizer (estratégias metaformativas) e refletem sobre o provérbio e a sua enunciação, expressando a sua posição, o grau de adesão e de conhecimento, além de juízos de valor, fazendo atenuações etc. (estratégias modalizadoras ou metapragmáticas). Observamos, também, as ações reflexivas – estratégias meta-enunciativas, tanto dos sujeitos afásicos quanto dos não afásicos sobre a linguagem, na linguagem e com a linguagem.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar processos de significação no contexto das afasias, destacando aspectos linguístico-pragmáticos da interpretação e manipulação enunciativa de sentidos veiculados nas paródias proverbiais por sujeitos afásicos e não afásicos.

Consideramos, neste trabalho, a paródia como um fenômeno meta-enunciativo que mobiliza relações linguísticas, intencionais, sociais e culturais. Caracterizada pela intertextualidade, ela se remete a manifestações discursivas que promovem seus efeitos com diferentes sentidos e revestidos de novos acentos no campo do discurso (cf. BAKHTIN, 1997).

Como podemos observar nos dados dos sujeitos, na paródia, não apenas os processos de ordem metalinguística, mas outros processos meta são intensificados de forma especial no percurso interpretativo e expressivo de sua constituição. Do ponto de vista de sua

realidade textual, processos linguísticos envolvidos na paródia atuam com vários tipos de memória (verbal, cultural, autobiográfica, discursiva) e percepção do mundo social, evocando suas propriedades de remissividade (linguística e não-linguística) e de reativação referencial (sócio-cognitiva), que explicam não apenas a evocação do provérbio-origem, como também os termos (linguísticos, pragmáticos, discursivos) e os efeitos da paródia.

O enunciado proverbial parodiado apresenta, enquanto tal, uma complexidade linguístico-discursiva que envolve, dentre outras coisas, de acordo com os dados, conhecer ou não o provérbio parodiado, concordar ou discordar de seu sentido e reconhecer o provérbio-origem. Tais processos indicam diferentes níveis de reflexão dos sujeitos sobre o enunciado parodiado.

Na interpretação de enunciados parodiados, encontramos elementos ou processos de significação verbal (linguísticos, discursivos, inferenciais, referenciais, etc.) e também não-verbal (gestuais, mnêmicos, perceptivos, etc.) inter-atuantes nos diferentes níveis de reflexão sobre a linguagem e seu funcionamento. Pudemos, então, observar, nos dados dos sujeitos, a convocação de uma “postura meta-enunciativa”, em especial, na determinação referencial e na intertextualidade.

Por fim, por não depender apenas de operações metalinguísticas *stricto sensu*, os sujeitos afásicos puderam ter um desempenho semelhante aos sujeitos não afásicos. As duas populações serviram-se das relações solidárias e constitutivas entre língua e sociedade no processo de interpretação de provérbios. Observamos que os sujeitos afásicos, assim como os não afásicos, não deixam de lançar mão de processos linguísticos e cognitivos para dar conta das tarefas que exigem uma reflexividade mais intensa e específica sobre a linguagem, considerando, ainda, que os processos ou níveis linguísticos funcionam de maneira articulada.

Na interpretação de provérbios pelos sujeitos das duas populações, pudemos observar as estratégias cognitivas que são estratégias de uso do conhecimento, como os objetivos, as convicções e o conhecimento de mundo - representados na memória semântica ou enciclopédica dos sujeitos - que consistem na execução de algum “cálculo mental” pelos interlocutores (KOCH, 2004).

Em suma, na interpretação de provérbios parodiados por afásicos e não afásicos, foi possível, enfim, observar

um conjunto expressivo de processos de significação (linguísticos, pragmáticos, argumentativos, textuais, discursivos, semióticos) verbais e não-verbais, que fazem emergir e consolidar diferentes competências sócio-cognitivas (linguísticas, pragmáticas, comunicacionais, sociais, procedurais, profissionais, etc.) com as quais atuamos e apreendemos o mundo. (MORATO, 2007, p. 5).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras incertas*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998. 200 p.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense-Universitária, 1997. 275 p.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri, revisão do Prof. Isaac Nicolau Salum. 4. ed. Campinas: SP: Pontes/ Editora da Universidade de Campinas, 1995. 387 p.

HUTCHEON, L. *Uma teoria da paródia: ensinamentos das formas de arte do século XX*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1985. 165 p.

KOCH, I. G. V. *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 190 p.

MORATO, E. M. (Coord.). *Centro de Convivência de Afásicos: práticas discursivas, processos de significação e propriedades interativas*. Campinas: UNICAMP, 2002. (Relatório científico FAPESP no 99/07055-6).

_____. (Coord.). *Análise da competência pragmático-discursiva de sujeitos afásicos que frequentam o Centro de Convivência de Afásicos (CCA-IEL/UNICAMP)*. Campinas: UNICAMP, 2005. (Relatório Científico FAPESP 03/02604).

_____. (Coord.). *Competência e Metalinguagem no contexto de práticas interativas de afásicos e não afásicos*. Campinas: UNICAMP, 2007. 115 p. (Relatório Parcial FAPESP 06/52950-9).

Movimentos discursivos em interações verbais: uma perspectiva de análise

(Discursive moves in verbal interactions: an analyze perspective)

Lélia Erbolato Melo¹

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

leliaerbolato@hotmail.com

Abstract: The aim of this paper is to examine the oral narrative produced by children who are 5, 8 and 10 years old, starting from the reading of five images without text, which were turned into a computerized program. These images 'tell' the story a misunderstanding between two characters. The analysis is based on the discursive moves produced in the verbal interactions. The results are presented and discussed taking examples from the research undertaken.

Keywords: discursive moves; verbal interactions; oral narrative.

Resumo: O objetivo deste artigo é examinar a narrativa oral produzida por crianças de 5, 8 e 10 anos, a partir da leitura de cinco imagens sem texto, transformadas em programa informatizado. Essas imagens 'contam' a história de um mal-entendido entre duas personagens. A análise se baseia nos movimentos discursivos produzidos em interações verbais. Os resultados são apresentados e discutidos, tendo como referência exemplos de pesquisa realizada.

Palavras-chave: movimentos discursivos; interações verbais; narrativa oral.

Introdução

Este trabalho trata do encontro entre os temas da leitura de imagens em sequência, a partir da literatura infantil, da narrativa oral por crianças e dos efeitos da tutela reflexiva do adulto, levando em conta a dinâmica interacional, ou seja, os movimentos discursivos. O quadro teórico e o diálogo com os dados coletados são construídos em torno de alguns organizadores dominantes (narrativa e narrativa oral infantil, a partir de imagens), apresentados de forma não exaustiva. Para isso, nos apoiamos inicialmente em autores, como Hurstel, Bruner, Veneziano e Hudelot, e François, com a intenção de justificar a referência aos referidos organizadores. Em seguida, concentramos nossa atenção nos eventos que correspondem à sincronização entre locutores e as necessidades de comunicação nas posições dialógicas específicas.

Hurstel (1966) examina as dificuldades particulares causadas pela compreensão de uma série de imagens como sucessão temporal, em uma população constituída de crianças, entre três anos e quatro meses a seis anos e cinco meses, de uma Escola Maternal, na França. A autora formula a hipótese de que o reconhecimento de uma série de imagens como sucessão ordenada de acontecimentos não é feito imediatamente pela criança, mas se constrói progressivamente. Para o autor, "ler a imagem, integrando-a na série de que faz parte, significa interpretá-la" (1966, p. 116). Com base nos resultados obtidos, ela constata que, antes dos quatro anos e meio, a criança ora não compreende o que significa "colocar em ordem as imagens", ora, se compreende, faz os arranjos de forma analógica. Após essa idade, a utilização da imagem como referência temporal torna-se possível.

Bruner (1997), ao procurar esclarecer em que as narrativas diferem de outras formas de discurso e de outros modos de organizar a experiência, examina suas propriedades essenciais. Na primeira propriedade, a principal, ele destaca a sequencialidade que lhe é inerente: “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores” (BRUNER, 1997, p. 46). Uma segunda propriedade da narrativa: elas podem ser reais ou imaginárias sem perder sua força como história. Finalmente, uma terceira propriedade da narrativa é que ela se especializa em forjar ligações entre o excepcional e o comum.

Na sequência, o autor consagra algumas linhas ao valor dramático da narrativa. Para isso, toma como ponto de partida os trabalhos de Kenneth Burke (1945) sobre o que chama de “dramatismo”. “As histórias bem formadas são compostas por um quinteto constituído por um Ator, uma Ação, uma Meta, um Cenário e um Instrumento, além de um Problema. Finalmente, ele faz referência também à sua “paisagem dual”, enfatizando que “eventos e ações de um mundo real ocorrem concomitantemente com eventos mentais presentes na consciência do protagonista” (BRUNER, 1997, p. 51).

Veneziano e Hudelot (2005) lembram que, ao lado de sua dimensão cronológica, dois outros critérios permitem qualificar uma narrativa. O primeiro critério diz respeito ao fato de que uma narrativa apresenta um mínimo de inteligibilidade temática e, geralmente, certa coerência de conjunto. O segundo critério é a dramatização: de modo geral, uma narrativa tem sentido porque se passa alguma coisa que, como enfatiza Labov (1978), a torna digna de ser contada.

François (2009) parte do princípio que a narrativa é discurso no sentido de que os efeitos da verbalização (*mise en mots*) de um locutor encontram a interpretação favorável de um receptor. Todo locutor está às voltas com a linguagem, a língua, as relações com sua própria fala e as relações intersubjetivas. Como lembra o autor (2001, p. 96), pensarmos que as imagens ‘contam’ uma história e que bastaria nosso olhar para saber de que história se trata, seria esquecer, que “o objeto percebido [...] não é mostrado como tal, mas ele é pensado”.

Concluindo, diríamos que as narrativas produzidas a partir de imagens implicam da parte do narrador um trabalho importante, tanto no nível da situação e do contexto, da identificação dos objetos, das personagens e das ações, que se escondem por trás das imagens estáticas, como no nível dos liames causais referentes aos acontecimentos e comportamentos das personagens.

Método

Sujeitos

Os dados coletados utilizados provêm de uma pesquisa com crianças que frequentam uma escola em São Paulo, distribuídas em três grupos de idades: 5, 8 e 10 anos. Esses dados foram transcritos segundo as convenções utilizadas por Preti e Urbano (1990).

Coleta e transcrição dos dados

Os dados foram obtidos em sessões interativas. O adulto estimulava a leitura das imagens e a narração espontânea da criança. Foi utilizado o procedimento da tutela

“reflexiva” pelo adulto, com o objetivo de centrar a atenção da criança nas causas ou razões de alguns acontecimentos (HUDELOT; VASSEUR, 1997).

Material

A história escolhida, “A pedra no caminho” (FURNARI, 1988), é constituída de cinco imagens, sem texto, transformadas em programa informatizado, que ‘contam’ um mal-entendido entre duas personagens, em relação à apreciação de um acontecimento.

Procedimento

A experiência se desenvolveu em três tempos, depois da visualização inicial das imagens da história, apresentadas uma após a outra na tela do computador e, finalmente, em conjunto. O primeiro tempo foi da narrativa antes da tutela do adulto. O segundo tempo que examinamos aqui foi da tutela, i.e., quando o interlocutor adulto questiona a criança, no sentido de aquecimento, de ajuda na construção de seu próprio discurso. O terceiro tempo foi da narrativa após a tutela.

Como se nota, é uma situação “clássica” da coleta de narrativas que permite a comparação das produções de crianças em diferentes idades. Entretanto, ela não é similar àquela situação, quando a criança narra fatos reais ou imaginários espontaneamente, seja enquanto iniciadora, ou participante ativo de uma conversação com um adulto familiar. Trata-se do cumprimento de uma tarefa, que a criança executa em um dado momento, em um lugar, para um interlocutor e a propósito de um conteúdo não escolhidos.

Exemplos e Análise/Interpretação dos Dados

Neste tópico, a fim de explorar o tema proposto, percorremos alguns autores, com o olhar voltado, sobretudo, para o entrelaçamento entre a construção do discurso interior da criança e a construção do dialógico interpretativo oral da narrativa.

Dentro desse contexto, vamos analisar três exemplos que mostram a variedade das narrativas orais, conforme a idade das crianças e os efeitos da tutela do interlocutor adulto, em situações interativas (adulto-criança). Considerar os discursos como eventos significa observar a apreensão do funcionamento de discursos particulares, no âmbito de uma concepção dinâmica entre língua e linguagem. O objetivo é examinar como se dá a interação, ou seja, o modo como os locutores produzem os discursos, o engajamento mútuo na troca comunicativa, não perdendo de vista os procedimentos fáticos de “validação interlocutória”, os reguladores (ou sinais de escuta), e as retomadas ou reformulações utilizadas pelos interactantes” (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Além disso, nos apoiamos também em um texto sobre ‘argumentação’ de nossa autoria (MELO, 2008). Primeiramente, citamos o exemplo abaixo...

(01) (BRAY, 5 a.)

P1: *uhn ... certo ... olha só então deixa eu ver se entendi tá? era uma vez dois meninos um chegou e empurrô o colega dele é isso?*

BRAY1: *é empurrô*

P2: *ele empurrou o outro?*

BRAY2: *é*

P3: *vamos dar mais uma olhada? vamos ver se ele empurrou o outro?*

BRAY3: *é e daí depois o outro empurrô/*

P4: *então eram dois amigos um empurrou olha bem ele empurrou o outro?*

BRAY4: ah::...ele tropeçô/
 P5: *o que aconteceu?*
 BRAY5: ele ele tropeçô/
 P6: *ah ele tropeçou e aí o que aconteceu?*
 BRAY6: é é aí aí::...o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô /ele
 P7: *certo e depois que ele empurrou o outro o que aconteceu?*
 BRAY7: ele ele mostrô/ (com) o dedo a direção da pedra e mostrô/ que ele tropeçô/
 P8: *tá e quando ele tropeçou o que aconteceu?*
 BRAY8: é::: eles viraram amigos de novo

Comentário 1. Inicialmente, em (P1), poderíamos pensar na ocorrência de uma correlação aditiva recortando um *continuum*, ou seja, em um par correlativo *chegou/empurrô* com a função de abertura do diálogo com o sujeito. A seguir, o sujeito, ao retomar, em suas respostas BRAY1 e BRAY3, a fala do interlocutor adulto (P1 e P2), recorre ao uso do regulador (ou sinal de escuta) “é”, conforme Kerbrat-Orecchioni (2006), para confirmar a ação praticada. Na verdade, trata-se de uma “repetição” ou retomada meramente reiterativa (VION, 1992), enriquecida do operador discursivo típico de narrativa “e daí”. Em seguida, dá prosseguimento à interação, de acordo com o que é solicitado pelo interlocutor. No entanto, por causa da tutela reflexiva insistente (HUDELOT; VASSEUR, 1997), em três solicitações sucessivas (P2; P3 e P4), a criança esclarece duas vezes o que aconteceu “ah::...ele tropeçô/ + “ele ele tropeçô”, levando então o adulto a retificar “empurrô”>”tropeçou” (P6).

O pedido insistente de esclarecimento sucessivo pelo interlocutor (P2 e P4) confirma que “A compreensão é uma forma de diálogo... Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1988, p.132). Aqui, podemos pensar que do espaço discursivo comum emerge uma diferença-divergência de ponto de vista ou percepção entre os interlocutores. Ao utilizar esse procedimento discursivo, o interlocutor conduz o sujeito a inferir uma falsa crença ou crença de segunda ordem (PERNER; WIMMER, 1985), quando ele atribui um julgamento de valor ou pré- julgamento, para justificar sua ação de “empurrar” – “o outro pensô/que ele tivesse feito isso de propósito então ele empurrô/ele” (BRAY6), introduzido pelo uso do recurso linguístico – “é é aí aí”, confirmando assim que “argumentar é conectar ideias (GOLDER, 1996). Além disso, podemos pensar também em um encadeamento enunciado-enunciado (BRAY5 e 6), ou preenchimento de um “vazio”, do tipo (eu retomo seu discurso/ eu o desloco), ou seja, como um elemento criador de sentido no espaço discursivo da troca verbal (FRANÇOIS, 1996).

Comentário 2. Em BRAY7, o sujeito recorre ao uso do signo expressivo não verbal de ‘apontar com o dedo’, que, ao mesmo tempo, tem uma função referencial de escuta, ou de atenção conjunta em relação ao interlocutor (P7), além de ter sido utilizado por iniciativa da criança (COSNIER; BROSSARD, 1984). Prosseguindo, cruzamos com a noção de deslocamento sob a forma de compreensão responsiva, na medida em que a resposta do sujeito (BRAY7) à questão do interlocutor (P7) se traduz em uma nova orientação discursiva reiterativa, não esperada (“ele ele mostrô/(com) o dedo a direção da pedra...”), impregnada de tensão não frontal ou polêmica, como resultado do que lhe foi perguntado.

A seguir, vejamos outro exemplo...

(02) (BEA, 8 a. 2m.)
 P1: *muito bem... deixe eu fazer uma pergunta...você disse que dois meninos...daí eles se*

encontram...o que...que aconteceu com o menino depois?

BEA1: ((sem imagem)) o menino empurrou o outro porque... por causa que... ele tropeçou na pedra

P2: ah... entendi... e aí...

BEA2: aí... o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...

P3: péra aí ...qual menino caiu?

BEA3: aquele de... de... de... blusa branca...ele caiu...aí ele começou a chorá/que ele tinha se machucado...aí o...aí o...amigo dele falou assim...por favor não conta pro seu pai...aí o...eles ficaram amigo...aí eles foram brincá

Comentário 3. Neste exemplo, a resposta de BEA1 à pergunta de P1 confirma que, para argumentar, é preciso recorrer a mecanismos linguísticos. Argumentar é conectar ideias. Argumentar exige a construção de relações de causa, consequência, restrição, concessão. E são os conectores “lógicos” que permitem estruturar a argumentação – “porque... por causa que...ele tropeçou na pedra”. A seguir, em (BEA2), observamos a presença de outra característica dos argumentos – eles são justapostos: “aí...o menino...caiu e caiu na pedra aí o menino...”. De certo modo, eles levam o adulto a solicitar um esclarecimento sobre a queda (P3). Assim, a criança não somente esclarece como também justifica o acontecimento (BEA3), ou seja, adota uma atitude responsiva para com o interlocutor (BAKHTIN, 1992, p. 299).

Essa operação de explicação/justificação, por parte do sujeito, permite a construção de uma rede de argumentos interconectados (caiu; começou a chorá/que ele tinha se machucado). Aqui, (retomando Sartre (2010, p. 46): “a formação da lembrança nunca é posterior à da percepção; é contemporânea. À medida que a percepção se cria, sua lembrança perfila-se a seu lado”. Em seguida, na tentativa de seduzir ou envolver o parceiro, o sujeito lança mão do discurso direto, com a intenção de manter seu relato, dramatizando-o um pouco – “falou assim... por favor não conta pro seu pai”.

Comentário 4. A seguir, observamos também que, em BEA2 e BEA3, as lembranças que vão surgindo estão ligadas ao mesmo tema, da “queda” do menino, expressa através da repetição reiterativa da ação de “cair” (VION, 1992, p. 215). Como lembra Sartre (2010, p.41), “uma vez percebidas, as imagens se fixam e se alinham na memória”. Além disso, em BEA3, particularmente, notamos que o sujeito, ao recorrer a uma voz fictícia, se posiciona no microdiálogo (por favor não conta pro seu pai”). Aqui, podemos pensar ainda na ocorrência de uma relação de dupla implicação: as relações externas são construídas a partir das (ou nas) relações internas. E também que o recurso à voz fictícia – da esfera cultural – se inscreve como uma resposta à questão colocada pela pesquisadora (P3).

Finalmente, observemos o exemplo seguinte...

(03) (GAL, 10 a. 2m.)

P1: *tá certo ... então deixa eu ver se eu entendi a tua história... eram dois meninos*

GAL1: um falô/ aí pro outro ... um menino caiu ... é:... atropêçô/ na pedra e bateu a mão no outro ... e outro caiu

P2: *e aí ... quando aconteceu isso?*

GAL2: daí o outro ... pensando que foi por querê ... bateu no outro de volta e daí depois ... que ele bateu ... ele aponta pra pedra ... e falô que ele caiu e empurrô ele sem querê/ na pedra ... e daí o menino falô ... aí desculpa ... e levantô/ o outro e pediu desculpa

P3: *o que aconteceu quando ele caiu?*

GAL3: quando ele caiu?

P4: *é*

GAL4: ele tropeçou

P5: *ai ele caiu ... e aconteceu o quê quando ele caiu*
GAL5: ele esbarrou no outro ... e o outro caiu

Comentário 5. Inicialmente, o sujeito dá prosseguimento à fala de aquecimento do interlocutor adulto (“... eram dois meninos”), recorrendo a um encadeamento discursivo (GALI). Em seguida, a partir da solicitação de precisão do interlocutor (P2) (“e aí...quando aconteceu isso?”), surge na narrativa da criança (GAL2) um exemplo interessante de “falsa crença e retificação de falsa crença” (VENEZIANO; HUDELLOT, 2006, p. 122). Esclarecendo um pouco mais: o sujeito narra o acontecimento em dois movimentos discursivos aparentemente diferentes, mas interligados entre si e em sintonia com a pergunta da pesquisadora (P2). Apresenta, então, duas versões distintas do mesmo fato.

Na primeira versão (“daí o outro... pensando que foi por querê...), ele atribui uma falsa crença, porque pensa que o outro agiu por querer e, portanto, intencionalmente [= o contraempurrão – “bateu no outro de volta”, confirma o fato]. Para isso, utiliza o recurso retórico da repetição (“bateu...bateu”) e do elemento chave da narrativa – o gesto de “apontar a pedra”, seguido de um comentário verbal (HUDELLOT; JOSSE, 1997), a fim de justificar a razão da ‘queda’ e do ‘empurrão’.

Na segunda versão (“... ele empurrô ele sem querê na pedra”), observa-se que o sujeito narrador, ao retificar a falsa crença, utiliza tanto o discurso indireto, quando se refere à fala do personagem (“daí o outro... falou que ele caiu e empurrô ele sem querê/na pedra...”), admitindo que o empurrão acidental, e não intencional, como recorre ao discurso direto, pedindo desculpa pelo equívoco (“... daí o menino falô... ai desculpa...”).

Além disso, observamos também que, nas duas versões apresentadas sobre o mesmo fato, o mundo da ação é colocado na perspectiva do mundo da consciência, pelo qual o narrador assume a perspectiva das personagens e fala dos acontecimentos, através de suas emoções, intenções e crenças a propósito do mundo físico, e, mais especificamente, a propósito das outras personagens e de seus comportamentos.

Comentário 6. Acrescentando outro viés de observação à análise das duas versões, a interpretação do mesmo fato por GAL2 nos leva a admitir a possibilidade de que a imaginação condiciona a percepção e a memória (BOURIAU, 2006).

Seria o caso de perguntarmos, então, como explicar que um mesmo fato ocasiona percepções diferentes? Uma explicação possível seria que, em sua maneira de perceber, cada pessoa projeta seu imaginário particular. Assim, como lembra Sartre (2010, p.13), “a imaginação ou o conhecimento da imagem vem do entendimento; é o entendimento, aplicado à impressão material produzida no cérebro, que nos dá uma consciência da imagem”.

Outro aspecto interessante a ser lembrado, no âmbito da imaginação, é que ela desempenha um papel importante na evocação das lembranças, na medida em que todo ato de lembrar é ‘criador’. E ainda: que a imaginação se apresenta como uma submemória, isto é, com uma capacidade de evocação, sem consciência, de algo que já aconteceu.

Mas, afinal, o que se pode entender por imaginação? Para Bouriau (2006, p.78-79), ela é reprodutora. Ela reproduz, de maneira, mais ou menos infiel, uma vez que não está ligada somente à visão, mas aos outros sentidos. Dentro desse contexto, ela é uma disposição para compor ficções, a partir de elementos emprestados do real, mas como

uma antecipação do futuro, aproximando de maneira nova os elementos de que dispõe. É, portanto, uma atividade criadora.

Como fecho, diríamos que a imaginação é reprodutora, criadora e também ‘produtora’, na medida em que *a priori* produz independentemente de qualquer dado empírico, conceitos e estabelece relações entre eles, como observamos nas duas versões discursivas de GAL2.

Comentário 7. Na sequência, a fala de GAL2 nos reporta também a Bakhtin (1988, p. 113), quando o autor enfatiza que a questão da orientação da palavra em função do interlocutor tem uma grande importância. “Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte”.

Além disso, neste exemplo, a continuidade discursiva, através das duas versões da mesma realidade, nos remete à noção do diálogo a distância, uma vez que o sujeito retoma as formas que encontramos, geralmente, no diálogo face a face. Caminhando um pouco mais em nossas reflexões sobre o fragmento em questão (GAL2), verificamos que a completude dessa interação discursiva é determinada pela possibilidade de responder.

Para Bakhtin (1992, p.299), “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele”.

Comentário 8. Outra constatação interessante digna de destaque é a ocorrência do microdiálogo no interior do mesmo turno de fala, que se apoia em encadeamentos sucessivos entre os enunciados encaixados, marcados linguisticamente pelo uso da repetição reiterativa e do discurso direto.

O interlocutor, por sua vez, ao recorrer à tutela insistente do tipo reflexivo (“o que aconteceu quando ele caiu?”), conduz a criança, em sua resposta, a lançar mão parcialmente da pergunta feita pelo adulto (“quando ele caiu?”). Neste caso, poderíamos pensar em uma interrogativa, sob a forma de questão retórica (DUCROT, 1980), na falta de um argumento (quem sabe!). A resposta monossilábica do interlocutor “é” (P4), por sua vez, induz o sujeito a responder – “ele tropeçou”. Mas, não satisfeito com esta justificativa sucinta, ele recorre novamente à tutela reflexiva (P5), que acaba desencadeando um efeito positivo na fala da criança (GAL5) “ele esbarrou no outro... e o outro caiu”, ou seja, ela constrói uma relação de causa/consequência e, com isso, amplia seu universo discursivo.

Como fecho das reflexões, acrescentaríamos que, na confirmação reiterativa feita pelo sujeito (GAL3), em relação à questão colocada pela pesquisadora/P3, e na resposta dada pelo sujeito (GAL4), verificamos que se trata de um deslocamento produzido por uma resposta, que não é uma retomada (FRANÇOIS, 2005).

Considerações finais

Os resultados obtidos deixam entrever que a diversidade de formas do engajamento afetivo e cognitivo da criança com a imagem e as estratégias discursivas utilizadas por ela indicam que:

- a) a significação dos elementos descritivos mencionados nas narrativas depende da rede de relações causais e explicativas na qual eles estão imbricados e do conhecimento de mundo arquivado em sua memória;
- b) os signos não verbais são vitais para a regulação e o controle do fluxo conversacional, conforme enfatizam Cosnier e Brossard (1984);
- c) a tutela reflexiva do adulto pode ter repercussão, tanto na produção da criança, como revela também seus progressos linguageiros, de acordo com a faixa etária. As crianças mais velhas precisam de menos suporte contextual do que as crianças mais novas, por exemplo;
- d) o adulto assume vários papéis, como: (a) alguém que dá instruções; (b) que expõe um saber; (c) que sustenta os sujeitos em suas tentativas de verbalização. Ele aparece também como um verdadeiro parceiro que não somente escuta as proposições das crianças, e se apropria delas, a fim de trazer sua própria contribuição para a elaboração discursiva;
- e) na troca comunicativa, é importante que os falantes estejam “engajados” entre si e que deem sinais desse engajamento mútuo, recorrendo aos diferentes procedimentos de validade interlocutória ou fática, no sentido tanto do receptor como do emissor, como sugere Kerbrat-Orecchioni (2006).

A confrontação dos resultados, por sua vez, nos permite avaliar **(a)** a referência que a criança faz aos estados internos das personagens, seja físico, emocional, intencional e/ou epistêmico (BRAY 6); **(b)** a ligação que a maior parte dos estados internos mantém com a expressão das explicações/justificações das ações, a partir dos oito anos (BEA1 e 3; GAL2); **(c)** a tendência da criança de cinco anos para as respostas curtas, quando se trata de cooperatividade argumentativa (BRAY 2, 4 e 5); **(d)** enfim, estes indicadores nos levam a inferir que, somente a partir de oito anos, a criança ousa um pouco mais para expressar seus julgamentos e se posicionar.

Ao final desta exposição, fica a certeza de que, no âmbito da dicotomia língua/linguagem, a interpretação dos dados deveria convergir não para a avaliação de uma gramática ‘interna’ da criança, mas para o modo como ela retoma, reformula, modifica, repete, suprime, acrescenta elementos, no que diz respeito à compreensão e produção, quando se trata da interação discursiva entre adulto e criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de M.E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BOURIAU, C. *Qu'est-ce que l'imagination?* 2ème tirage. Paris: Vrin, 2006.
- BRUNER, J. *Atos de significação*. Tradução de S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BURKE, K. *A grammar of motives*. New York: Prentice Hall, 1945.

- COSNIER, J.; BROSSARD, A. (Dir.). *La communication non verbale*. Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1984.
- DUCROT, O. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistiques*. Paris: Hermann, 1980.
- FRANÇOIS, F. Métalangue et/ou circulation discursive. *AILE*, Paris, v. 8, p. 153-168, 1996.
- _____. La ‘pensée’ dans le langage, sans le langage, à travers le langage, malgré le langage... ou raconter et penser. In: BERNIE, J.- P. (Éd.). *Apprentissage, développement et significations*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2001. p. 93-108.
- _____. *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres*. Lyon: ENS Editions, 2005.
- _____. *Crianças e narrativas*. Maneiras de sentir, maneiras de dizer... Tradução e adaptação de Ana Lúcia Tinoco Cabral e Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Humanitas, 2009.
- FURNARI, E. A pedra no caminho. In: _____. *Esconde-esconde*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. p. 14-15.
- GOLDER, C. *Le développement des discours argumentatifs*. Lausanne/Paris: Delachaux et Niestlé, 1996.
- HUDELOT, C. ; JOSSE, D. Gestes indicatifs dans une situation de lecture d’image : Petits groupes d’enfants de 2-3 ans. *CALaP*, Paris, n.18, p.109-135, 1997.
- HUDELOT, C.; VASSEUR, M. T. Peut-on se passer de la notion d’étayage pour rendre compte de l’élaboration langagière en L1 et L2? *CALaP*, Paris, n. 15, p. 109-135, 1997.
- HURSTEL, F. Étude des conditions d’apparition de la notion d’ordre des événements chez l’enfant de 3 à 6 ans à partir d’une série d’images en désordre. *Enfance*, Paris, v. 4-5, p. 115-127, 1966.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. Tradução de C. Piovezani Filho. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- LABOV, W. *Le parler ordinaire, la langue dans les ghettos noirs des États – Unis*. Paris: Éditions Minuit, 1978.
- MELO, L. E. A correlação entre argumentação e explicação na fala da criança. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE ANÁLISE DO DISCURSO: emoções, ethos e argumentação, III, Belo Horizonte, 2008. *Anais...* Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2008, p. 1-14.
- PERNER, J.; WIMMER, H. John thinks that Mary thinks that... Attribution of second-order beliefs by 5 to 10 year-old-children. *Journal of Experimental Child Psychology*, New York, v. 39, n. 3, p. 437- 471, 1985.
- PRETI, D.; URBANO, H. (Orgs.). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1990.
- SARTRE, J.- P. *A imaginação*. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2010.
- VENEZIANO, E. ; HUDELOT, C. États internes, fausse croyance et explication dans les récits: effets de l’étayage chez les enfants de 4 à 12 ans. *Langage et l’Homme*, Paris, v. 41, n. 2, p. 117-138, 2006.

_____. Conduites explicatives dans la narration et effet de l'étayage: Méthodes d'analyse et quelques résultats qualitatifs tirés d'une étude développementale et comparative d'enfants typiques et d'enfants dysphasiques. *Travaux Neuchâtelois de Linguistique (TRANEL)*, Neuchâtel, v. 42, p. 81-103, 2005.

VION, R. *La communication verbale*. Paris: Hachette, 1992.

O céu estrelado do Mato Grosso do Sul: ensaio de astrotoponímia

(The starry sky of Mato Grosso do Sul: an essay on astrotoponymy)

Alessandra Cirrincione¹

¹Departamento de Linguística – Universidade de São Paulo (USP)

alessandracirrincione@usp.br

Abstract: Astrotoponymy is a line of research consolidated in the European Universities: constellations and galaxies are regarded as places in the sky space. As the place names of our planet, they have their own names. This paper is a pioneer one in this specific field of studies in Brazil, because for the very first time the starry sky is a matter of investigation in the area of Onomastics. This essay aims at identifying how the linguistic communities of Mato Grosso do Sul create their own anthrop-cultural universe. The *corpus* under analysis consists of denominations listed in two letters taken from the lexical-semantic survey of *Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul* (ALMS), namely, QSL 0035.a – *três marias* (Three Marias) and QSL 0036.a – *via láctea* (Milky Way).

Keywords: astrotoponymy; universe; culture; communities; lexicon.

Resumo: Pesquisas de astrotoponímia são consolidadas nas universidades europeias: constelações e galáxias são lugares no espaço sideral e têm nomes próprios, exatamente como os acidentes geográficos do nosso planeta. O presente trabalho é pioneiro no âmbito dos estudos toponímicos no Brasil, porque pela primeira vez o céu estrelado é objeto de investigação. O objetivo principal deste ensaio é o de verificar de que maneira as comunidades linguísticas de MS constroem seu universo antrop-cultural. O *corpus* em exame é constituído pelas ocorrências resultantes de duas cartas do questionário semântico-lexical do *Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul* (ALMS), nomeadamente, QSL 0035.a – *três marias* e QSL 0036.a – *via láctea*.

Palavras-chave: astrotoponímia; universo; cultura; comunidades; léxico.

Introdução

Os estudos de astrotoponímia do sistema solar constituem, no contexto mais amplo dos estudos onomásticos, uma linha de pesquisa veiculada nos meios acadêmicos europeus através de congressos e revistas próprias, conforme resulta do site do RION-LION, Laboratório Internazionale di Onomastica.¹

Constelações e galáxias são lugares no espaço sideral: têm nomes próprios, à semelhança dos acidentes geográficos do nosso planeta, e podem ser tratados como topônimos, ou, mais exatamente, como astrotopônimos. Este trabalho visa a viabilizar um estudo de astrotoponímia no âmbito dos estudos de toponomástica no Brasil.

O objetivo principal da pesquisa, que é uma aplicação prática de um artigo de Barbosa (2009), “Diversidade étnica: a multiconceptualização do mundo”, é o de evidenciar de que forma os vários grupos étnicos reelaboram o universo dos fatos naturais, gerando, cada um, seu próprio universo antropocultural e seu próprio universo de signos.

¹ < http://www.onomab.eu/content.asp?item=rion_it-14k>.

Para analisar a passagem do universo natural ao universo cultural e ao universo dos signos, foram utilizadas as ocorrências de duas cartas do questionário semântico-lexical do Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul (ALMS), nomeadamente, QSL 0035.a – três marias e QSL 0036.a – via láctea.

A última parte do ensaio é dedicada ao exame de alguns elementos de comparação relativos à interpretação do céu estrelado pelas comunidades linguísticas de MS e por alguns grupos ameríndios estudados por Lévi-Strauss.

A aprendizagem da cultura

Lopes, na esteira de Lévi-Strauss, distingue entre universo da natureza e universo da cultura. O primeiro é o domínio das coisas naturais e o segundo é o universo das práticas sociais, ou seja, o domínio da cultura (LOPES, 2008, p. 15).

Lopes afirma que pertence ao universo da cultura tudo aquilo que o homem foi acrescentando à natureza através de seu trabalho transformador (LOPES, 2008, p. 15), ou seja, tudo aquilo que não é hereditário, mas que é aprendido pelo homem e, no seu entender,

A aprendizagem, a conservação, a transformação da cultura e a transmissão da cultura se realizam através de uma série de *práticas sociais*. As práticas sociais organizam-se para expressar a cultura das comunidades humanas assumindo a condição de *sistemas de signos* para transmitir essa cultura de um indivíduo para outro, de uma geração para outra. (LOPES, 2008, p. 15)

Os signos são suportes materiais de comunicação entre os homens e, ao mesmo tempo, são o meio de expressão da relação entre o homem e o mundo externo.

O homem é um ser social e a vida em sociedade faz com que ele assimile o sistema de valores do grupo social em que vive, ou seja, a ideologia do grupo social ao qual pertence.

Sapir, ao conceituar a linguagem, afirma ser esta uma função social e não uma herança biológica, orgânica e instintiva, como, por exemplo, o ato de andar (SAPIR, 1971, p. 18). A criança não fala apenas por ser fisiologicamente predisposta a falar, ela fala porque a linguagem é uma função social adquirida, uma função cultural.

Sapir motiva a sua afirmação, dizendo que uma criança, transplantada do seu meio social de origem para outro, aprenderá a andar sem dificuldade alguma, mas aprenderá a falar a língua do novo ambiente no qual foi inserida (SAPIR, 1971, p. 16-17). Ao aprender a língua, aprenderá, como consequência, a cultura do novo grupo, uma vez que

[...] o comportamento dos indivíduos sociais é duplamente *programado* (no sentido cibernético):

- (a) por um *código genético* herdado de seus antepassados;
- (b) por um *código linguístico-ideológico*, aprendido do seu grupo (LOPES, 2008, p. 17).

O universo natural ou fenomênico é recriado pelos diferentes sistemas linguísticos. Os mitos, que traduzem crenças de todas as culturas (BIDERMAN, 1998, p. 84), são tipos de linguagens que revestem um importante papel social: são, empregando a terminologia utilizada por Lopes, sistemas de signos *modelizantes* porque imprimem nos indivíduos que pertencem ao mesmo grupo social a mesma *imago mundi* (LOPES, 2008, p. 19).

A palavra passa, assim, a ter uma dimensão cognitiva, uma vez que as coisas do mundo real podem ser identificadas e nomeadas: “[...] a denominação dessas realidades cria um universo significativo revelado pela linguagem” (BIDERMAN, 1988, p. 88).

As Três Marias e a Via Láctea

A Astronomia define a Via Láctea como a galáxia na qual está localizado o sistema solar da Terra e as Três Marias como estrelas da constelação de Órion (ou Oriente), o caçador da mitologia grega, imortalizado entre os astros por vontade de Zeus.



Figura 1. A constelação de Órion, o caçador

A Via Láctea é uma imensa galáxia de quatro braços: o menor deles é a constelação de Órion. A cintura do caçador é formada pelas Três Marias, ou, las tres Marias, em espanhol (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257), e delas parece pender uma espada, denominada nebulosa de Órion, razão pela qual as Três Marias são denominadas também Cinturão de Órion, além de serem conhecidas com o nome de Três Reis Magos, ou, los três Magos, em espanhol, e Jacobstab, a espada de Jacó, em alemão (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257).

As definições científicas não são particularmente significativas para a maioria dos falantes de uma comunidade, que desconhecem a norma culta da língua ou têm pouca familiaridade com ela. Essa camada de falantes é sempre majoritária no contexto das comunidades linguísticas, que, para se comunicar, utiliza falares ou dialetos, isto é, variedades linguísticas não standardizadas, objeto de investigação da Geolinguística.

As duas cartas semântico-lexicais do Atlas Linguístico do Mato Grosso do Sul (ALMS), objeto de análise deste artigo, nomeadamente, QSL 0035.a – três marias e QSL 0036.a – via láctea, evidenciam a concepção que a comunidade dos falantes do Mato Grosso do Sul tem do céu estrelado.

O ALMS, organizado por Dercir Pedro de Oliveira e publicado em 2007, é constituído de 207 cartas linguísticas, sendo 47 cartas fonéticas, 7 cartas morfossintáticas e 153 cartas semântico-lexicais. O questionário, aplicado em trinta e duas localidades, cada qual com quatro informantes, contém 15 temas, listados à página 29 do próprio atlas. As cartas, objeto de análise deste trabalho, pertencem à temática dos fenômenos atmosféricos (OLIVEIRA, 2007, p. 20). Os pesquisadores do atlas realizaram a transcrição das respostas de seus informantes empregando o método grafemático. As últimas páginas do ALMS apresentam um comentário significativo de Ferreira:

O léxico das diversas regiões do MGS nos mostra as variações de usos linguísticos, de acordo com a origem regional e/ou social do falante. Nele são encontradas caracterís-

ticas linguístico-culturais importantes representativas da identidade cultural do Estado. (2007, p. 251)

A Via Láctea e as Três Marias: lendas e tradição cristã

Saber ler o céu estrelado é competência dos astrônomos por necessidade de ofício, é prerrogativa dos marinheiros e dos povos do deserto que, individuando pontos fixos na abóbada celeste, não perdem a rota e a orientação. Saber prever fenômenos naturais cíclicos, ligados à presença de determinados astros e estrelas no céu, é um conhecimento indispensável para o homem do campo, que cuida da sua plantação.

A necessidade de desenhar mapas celestes remonta às épocas mais remotas: as antigas civilizações passaram a denominar astros, estrelas, constelações e planetas com nomes de animais, monstros, heróis, deuses e personagens relacionados com seus mitos, tradições e lendas.

Desde a antiguidade, os seres humanos transportaram a mitologia para o céu, movidos pela necessidade de enxergar algo conhecido e familiar na imensidão do espaço misterioso do firmamento e, assim, criaram uma história para cada constelação e para cada estrela. Uma das histórias mais bonitas sobre estrelas é a lenda das Três Marias.

Relatos da tradição cristã sobre os acontecimentos que se verificaram na pequena comunidade cristã da província romana da Judeia referem que, por volta de 42 d.C, após a crucificação, alguns seguidores de Jesus foram deixados em alto mar em embarcações sem remos.

Em uma dessas embarcações estavam Maria Madalena, Maria Jacobé, Maria Salomé (as mulheres que encontraram o sepulcro de Cristo vazio) e Sara, a serva egípcia delas, homenageada pelo hagiológico católico-romano no dia 19 de maio e nos dias 24 e 25 de maio pelos ciganos, dos quais é a santa protetora.

O barquinho, sem rumo e sem remos, atravessou milagrosamente o Mar Mediterrâneo e chegou à pequena cidade francesa de Petit-Rhône, a atual Saintes-Maries-de-La-Mer, assim denominada em homenagem às Santas Marias.

A história das Marias é contada em *La Légende Dorée*, obra em latim, escrita por Jacques de Voragine entre 1261 e 1266, que relata a vida de 180 santos, santas e mártires cristãos, bem como alguns episódios da vida de Cristo e da Virgem, conforme o calendário litúrgico.

O livro de Voragine era muito conhecido e lido pela classe culta na Idade Média. Alguns escritores franceses do século XIX retomaram o texto latino original e traduziram-no para o francês. Há muitas traduções do relato original disponíveis para *download* no *site booksgoogle*.²

A denominação Caminho de São Tiago, designativo popular da Via Láctea, liga-se à lenda das Três Marias. Conforme a tradição, Maria Salomé tinha dois filhos:

Saint Jacques est appelé le Majeur : cette épithète lui venant de sa qualité d'aîné, car il est le frère aîné de l'apôtre Jean, et tous deux sont surnommés Boanerges, c'est-à-dire fils

² <<http://www.booksgoogle.com.br>>

du tonnerre (Mc III; 17). Cela permet aussi de le distinguer de l'autre apôtre Jacques, fils d'Alphée.³

A tradição cristã relata que as relíquias de São Tiago foram transportadas (ou encontradas, conforme outras versões) para (em) Compostela, na Galícia (Espanha), meta de peregrinos desde a Idade Média, embora os historiadores digam não haver provas que sustentem a afirmação.

A Via Láctea, ou Caminho de Santiago, visível em noites límpidas e sem lua na vastidão do céu do Mato Grosso do Sul, é uma franja esbranquiçada que atravessa o céu de ponta a ponta. Essa estrada de estrelas foi interpretada de várias formas: como um caminho que levava as almas à morada dos deuses ou como a marca deixada pelo Sol no firmamento durante o seu percurso diurno. Os gregos diziam que era o leite de Hera derramado pelo céu.

Corpus

QSL 0035.a – três maria; três marias; três maria; seti istrela; seti maria; cruzeru; cruzeru do sul; três istrela; seti cabrilha; três salomão; seti istrelas; três ave maria; três mais; avi maria; três avi maria; três irmã; cruzeiro do sul; seti marias; três gêmeas; istrela gêmea; istrela dalva; rosáriu di maria imaculada; três reis magu.

QSL 0036.a – via láctea: caminhu di santiagu; rabu di galu; cruzeru; camin di santiagu; camin di oru; cova di adão i eva; covas di adão; cruzeiro do sul; rabu di pexe; corpu da nossa sinhora; cova di adão; caminhu di santiágua; pão di cada dia; caminhu di são tiagu; cova du adão i eva; mantu di nossa senhora; cruzeru do sul; são francisco; túmulo di adão i eva; adão i eva; avistruiz na noiti istrelada; camin santiagu; mulher; caminhu di são jorgi; névia, nuvi, alcu; véu.

O *corpus* é constituído exclusivamente de variações, cuja importância no contexto do léxico de uma língua é evidenciada por Ferreira:

As variações demonstram a identidade regional e sociocultural dos usuários de uma mesma língua. A descrição dessas variantes linguísticas permite que se conheçam as diversas formas de nomeação existentes na riqueza lexical dos seus falantes. Mostram, ainda, que as diferentes comunidades, embora morem em um mesmo país, compreendem o mundo de diversas maneiras, de acordo com seus costumes e da sua região, e isso é totalmente refletido em seu modo de falar. Cada falar é diferente, possuindo características particulares que o definem. Sendo a língua o fundamento básico da cultura de um povo, a maneira com que se expressa reflete a sua cosmovisão e suas aspirações. (FERREIRA, 2007, p. 251)

A análise do *corpus* é realizada em dois níveis: o primeiro foca a riqueza de temas que transparecem das unidades lexicais utilizadas pelos informantes e o segundo, visando identificar as características do universo dos fatos naturais e o universo antropocultural das comunidades linguísticas de MS, vale-se das taxionomias toponímicas de Dick (1992, p. 31-34).

³ <<http://www.wikipedia.fr>>

Análise dos temas do *corpus*

Ferreira relata que os falares dos sujeitos entrevistados para a elaboração do ALMS utilizam um léxico detalhado em matéria de fauna, flora, objetos e outros aspectos, que têm importância vital para uma determinada comunidade (FERREIRA, 2007, p. 251).

Esse elemento característico é facilmente identificável nas ocorrências zoomórficas: *rabu de galo*, *rabu de peixe* e *avistruiz na noiti istrelada*, presentes na carta QSL 0036.a – via láctea e *seti cabrilha*, presente na carta QSL 0035.a – três marias, que evidenciam a influência arquetípica do ecossistema. Em termos percentuais, porém, as cartas em exame privilegiam a religiosidade popular, além de não serem homogêneas quanto aos temas, como resulta da tabela a seguir:

Tabela 1. Tabela sinótica dos temas das cartas

QSL 0035.a – três marias		QSL 0036.a – via láctea	
Temas	%	Temas	%
Religiosidade popular	50%	Religiosidade popular	58%
Zoomorfismo	5%	Zoomorfismo	13%
Parentesco	17%	Antropomorfismo	8%
Astronomia	28%	Fenômenos da natureza	13%
—		Mineralogia	4%
—		Manufaturados	4%

O ALMS visa à recolha das variações linguísticas, mas não tece comentários específicos sobre as unidades lexicais de cada carta. No contexto da nossa pesquisa pareceu-nos interessante comentar os temas que emergem das unidades lexicais das cartas em exame.

O tema da religiosidade popular emerge dos designativos de caráter onomástico da carta QSL 0036.a – via láctea: *caminhu di santiagu*; *camin di santiagu*; *caminhu di santiagua*; *caminhu di são tiagu*, *camin santiagu*, *caminhu di são jorgi*.

Camin de oru é um designativo que revela, na motivação, raízes mitológicas clássicas, herdadas pelas populações do ocidente europeu: os gregos diziam que era a marca deixada pelo Sol no firmamento durante o seu percurso diurno. Do ponto de vista linguístico, *camin* é um arcaísmo, presente também no linguajar de Minas Gerais.

Na carta QSL 0035.a – três marias, a devoção mariana é expressa por unidades lexicais que se referem ao ato de orar: *três ave maria*; *avi maria*; *três avi maria*; *rosáriu di maria imaculada*, ao culto às Santas: *três maria*; *três marias*; *três maria*; *seti maria*, *três mais*; e às figuras bíblicas: *três reis magu*, *três salomãu*.

A variação linguística *três reis magu* corresponde na norma culta da língua aos Três Reis Magos, denominação de uso difuso e comum para designar as Três Marias, mas o designativo *três salomãu* é bastante insólito e parece, aparentemente, revestir conteúdo local, assim como *sãu franciscu* da carta QSL 0036.a – via láctea se liga, provavelmente, a formas devocionais locais.

O culto popular à Virgem se manifesta nitidamente na mesma carta através das unidades lexicais *corpu da nossa sinhora* e *mantu di nossa senhora*.

Inesperada, e por isso particularmente interessante, é a variação *adão i eva* da carta QSL 0036.a – via láctea, que evidencia certa consciência bíblica da origem da estirpe humana, ao passo que as outras ocorrências relacionadas com o lugar da sepultura dos ancestrais do gênero humano (ex.: *cova di adão i eva*; *covas di adão*; *cova di adã*; *cova du adão i eva*) sugerem a ideia da redenção dos antepassados pecadores, a reconquista do paraíso perdido e o *status* que só tradição e lendas conferem, também porque a Bíblia não oferece indicações relativas à localidade na qual foram sepultados Adão e Eva.

O exame das cartas põe em evidência a preocupação com a labuta da vida cotidiana, *pãu de cada dia* (QSL 0036.a – via láctea), que evoca na mente do leitor uma das frases mais significativas do Pai Nosso: “[...] o pão nosso de cada dia nos dai hoje [...]”. Nesse sentido, a vida cotidiana e a luta pelo sustento ligam-se ao tema da religiosidade, aqui representado pelos valores cristãos da oração que Jesus ensinou a seus discípulos e não pela referência ao culto da Virgem ou dos Santos.

A identidade de dimensões das Três Marias é expressa através da relação de parentesco *três gêmeas* e *três irmã* (QSL 0035.a – três marias). Mais complexo é o exame do designativo *mulher* (QSL 0036.a – via láctea): por analogia com *véu* transmite a ideia de uma realidade oculta, toda a descobrir, de modéstia e recato, através do qual a poesia romântica e a iconografia popular identificam a figura feminina, mas trata-se apenas de uma hipótese bastante vaga.

Alguns entrevistados identificam a Via Láctea com o Cruzeiro do Sul: *cruzeru*, *cruzeiro do sul*, *cruzeru du sul* (QSL 0036.a – via láctea), outros identificam a Via Láctea com a *nevia*, denominação que descreve eficazmente uma neblina impalpável. A carta QSL 0035.a – três marias evidencia a identificação, pelos entrevistados, das Três Marias com a *istrela dalva*, com o *cruzeru*, *cruzeru du sul*; *cruzeiro do sul*.

Muito intrigante é o designativo *alcu* (QSL 0036.a – via láctea), provável variação de *arcu*, ou seja, arco-íris, mas trata-se somente de uma hipótese a ser pesquisada com maior profundidade.

Todas as variações registradas pelas cartas QSL 0035.a e QSL 0036.a, como, por exemplo, *caminhu de santiagu*, *camín de santiagu*, *camínho di santiágu*, *camínho di sãu tiagu*, *camínho de sãu jorgi*, *camín di oru*, apresentam notável semelhança com os topônimos: são todos astrotopônimos, que podem ser categorizados, aplicando o método da análise toponímica.

Análise taxionômica

O elemento fundamental da teoria de Dick é a dupla motivação do signo toponímico, que transparece da intencionalidade que anima o denominador na escolha do nome atribuído ao acidente geográfico e da origem semântica da denominação que revela, de modo transparente ou opaco, procedências linguísticas diversas e diferenciadas (DICK, 1992, p. 18).

O modelo taxionômico criado por Dick (1992) é um instrumento de trabalho que permite aos pesquisadores que o utilizam “[...] a aferição objetiva de causas motivadoras dos designativos geográficos [...]” (p. 26) e os auxiliam a analisar a distribuição qualitativa deles (p. 27).

As taxionomias toponímicas são de dois tipos: de natureza física e de natureza antro-po-cultural, como evidenciado pela autora delas:

Aceitando-se a repartição genérica dos fatos cósmicos em duas ordens de consequência – a física e a antro-po-cultural – pode-se acatar a mesma duplicidade de visão para o enquadramento dos topônimos e, dentro desta bi-compartimentação, situar as modalidades particularizante, através da formulação de uma terminologia técnica, composta do elemento “topônimo”, antecedido de um outro termos genérico, definidor da respectiva classe onomástica. Este elemento deverá conter a suficiente explicitação de sua substância ou a clareza lógica para justificar a escolha, em uma lista de comando virtual. (DICK, 1992, p. 26)

Para analisar os astrotopônimos do *corpus* em objeto foram utilizadas as vinte e sete taxionomias criadas por Dick (1992, p.31-34), obtendo resultados satisfatórios, registrados no quadro a seguir.

Quadro 1 : taxionomias de natureza antropocultural e de natureza física

QSL 0035.a – três marias Designativos	TAXIONOMIAS	
	de Natureza Antro-po-Cultural	de Natureza Física
três maria	Numerotopônimo	
três marias	Numerotopônimo	
três maria	Numerotopônimo	
seti istrela	Numerotopônimo	
seti Maria	Numerotopônimo	
cruzeru	Hierotopônimo	
cruzeru du sul	Hierotopônimo	
três istrela	Numerotopônimo	
seti cabrilha	Numerotopônimo	
três salomãu	Numerotopônimo	
seti istrelas	Numerotopônimo	
três avi maria	Numerotopônimo	
três irmã	Numerotopônimo	
cruzeiro do sul	Hierotopônimo	
seti marias	Numerotopônimo	
três gêmeas	Numerotopônimo	
istrela gêmea		Astrotopônimo
istrela dalva		Astrotopônimo
rosário de maria imaculada	Hierotopônimo	
três reis magu	Numerotopônimo	
caminhu di santiagu	Odotopônimo	
rabu di galu	Somatotopônimo	
cruzeru	Hierotopônimo	
camin di santiagu	Odotopônimo	
camim di oru	Odotopônimo	
cova di adãu i eva		Geomorfotopônimo
covas di adão		Geomorfotopônimo

QSL 0035.a – três marias Designativos	TAXIONOMIAS	
	de Natureza Antropo-Cultural	de Natureza Física
cruzeiro do sul	Hierotopônimo	
rabu di peixe	Somatotopônimo	
corpu da nossa sinhora	Somatotopônimo	
cova di adão		Geomorfotopônimo
caminhu di santiágua	Odotopônimo	
cova du adãu i eva		Geomorfotopônimo
pãu di cada dia	Dirrematopônimo	
mantu di nossa senhora	Hierotopônimo	
cruzeru du sul	Hierotopônimo	
são franciscu	Hagiotopônimo	
túmulu di adãu i eva		Geomorfotopônimo
adãu i eva	Antropotopônimo	
avistruiz na noite istrelada		Zoomorfotopônimo
camim santiagu	Odotopônimo	
mulher	Antropotopônimo	
caminhu di são jorgi	Odotopônimo	
névia		Metereotopônimo
nuvi		Metereotopônimo
alcu (=arco-íris)		Metereotopônimo
véu	Ergotopônimo	

A análise taxionômica evidencia o predomínio das taxionomias de natureza antro-po-cultural, que respondem por 77% do total, contra os 23 % das taxionomias de natureza física. Individualmente, a repartição percentual das taxes é a seguinte:

Tabela 2. Taxes em percentual

Taxes	%
Antropotopônimos	5%
Dirrematopônimos	2%
Ergotopônimos	2%
Geomorfotopônimos	11%
Hagiotopônimos	2%
Hierotopônimos	18%
Metereotopônimos	7%
Numerotopônimos	32%
Hodotopônimos	14%
Somatotopônimos	7%

Finalizando a análise taxionômica, achamos pertinente esclarecer algumas escolhas que nortearam a inserção das seguintes unidades lexicais na categoria dos geomorfotopônimos: *cova di adão i eva*; *covas di adão*; *cova di adão*; *cova du adão i eva*; *túmulu di adãu i eva*.

O Geomorfotopônimo é uma classe onomástica de natureza física, que reúne topônimos relativos à morfologia do solo, tais como, montanhas, morros, formações litorâneas e de origem fluvial (DICK, 1992, p. 31).

Túmulos e covas não são elevações ou depressões naturais do terreno, mas sim artefatos humanos e, enquanto tais deveriam pertencer, a rigor, às taxionomias de natureza antropro-cultural.

A mão do homem modifica com frequência os fatos da paisagem, incorporando a esta elementos novos, que antes não existiam, ou modificando os existentes: era costume dos judeus dos tempos bíblicos – mantido na época em que a Judeia era uma província do império romano, conforme se depreende do sepultamento e da ressurreição de Cristo nos relatos dos quatro Evangelistas – cavar na rocha das montanhas os sepulcros para seus entes queridos e selar o ingresso com uma grossa pedra.

O ALMS não oferece elementos que ajudem a identificar de que forma os falantes de MS imaginam que possam ter sido sepultados Adão e Eva. Optamos, portanto, pela sistematização de *túmulo* e *cova(s)* na categoria dos geomorfotopônimos.

Transparência e opacidade das unidades lexicais das cartas: um exemplo ilustrativo

Santos (2006), em seu artigo “Proposta de análise do aspecto semântico-lexical em atlas linguísticos regionais brasileiros”, evidencia a importância da teoria de Mario Alinei, relativa a quatro concepções de realidades, indicativas de fases diferentes da evolução da humanidade.

A primeira, zoomórfica (ou totêmica), corresponde ao período pré-histórico da Europa.

A segunda corresponde a uma visão antropomórfica da realidade, que permanece na terceira concepção, complementada por uma forma cristã ou islâmica, ou seja, “[...] In the Christian area, the introduction of a ‘saint’ is the most common transformation, often leaving the rest of the previous motivation intact” (ALINEI, 2002, apud SANTOS, 2006, p. 86).

Quanto à quarta concepção, Alinei afirma que o desenvolvimento da cultura moderna “[...] contribuiria para a difusão das línguas nacionais, que, por sua vez, privilegiam nomes despersonalizados (ex. arco-íris) que se tornaram total ou parcialmente opacos para o falante” (ALINEI, 2002, apud SANTOS, 2006, p. 86-87).

O conceito de transparência e opacidade é formalizado por Sapir (1961, p.48) e por Ullmann (1987, p.196). Este último, em particular, afirma que todas as línguas contêm palavras arbitrárias e opacas, sem qualquer conexão entre o som e o sentido, e outras que, pelo menos em certo grau, são motivadas e transparentes e concluem que no desenvolvimento de uma língua operam continuamente duas tendências opostas: muitas palavras perderam a motivação, enquanto outras, que eram, ou tinham se tornado opacas, se tornam transparentes com o passar do tempo (ULLMANN, 1987, p. 196).

Com base nesta teoria, pode-se afirmar que no português-brasileiro a variação sul-mato-grossense *três mais* (QSL 0035.a – três marias) é opaca para os nativos de outros

estados, mas pode ser entendida e analisada por estudiosos de história linguística, lexicólogos e lexicógrafos. *Três mais* (QSL 0035.a – três marias) é apenas uma das muitas variações de três marias, da qual desapareceu o /r/ por efeito da variação fonético-fonológica.

A formação do léxico regional de Mato Grosso do Sul e as denominações das estrelas

Holanda relata que, desde 1622, grupos armados de paulistas “[...] trilharam constantemente terras hoje mato-grossenses, preando índios ou assolando povoações de castelhanos” (HOLANDA, 2000, p. 43). Em suas passagens e incursões, esses grupos deixaram marcas na expressão linguística local. Alguns séculos mais tarde, migrações internas de paulistas, mineiros, paranaenses, nordestinos e gaúchos e a chegada de imigrantes europeus, mormone, portugueses e espanhóis, contribuíram para a formação do léxico regional.

Em 1979, o governo dividiu o estado do Mato Grosso em dois estados diferentes: Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Este último ocupa a área centro-oeste do Brasil. Na época da divisão do estado, “[...] cerca de 36% da população de Mato Grosso do Sul era constituída por migrantes oriundos de São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná” (NOGUEIRA, 1996, p. 78).

Ao intenso processo migratório deve-se acrescentar o fator do isolamento da área respeito aos grandes centros metropolitanos naqueles anos e

[...] a convivência permanente com dois países latino-americanos limítrofes, a República do Paraguai e a Bolívia, com os quais, há longos anos, convivemos em regime de trocas comerciais e culturais, o que propicia a manutenção dos falares típicos da fronteira. (NOGUEIRA, 1996, p. 78)

É provavelmente pela miscigenação étnico-cultural que nas cartas em exame aparece uma unidade lexical bastante surpreendente: *avistruiz na noite istrelada*. A avestruz não é uma ave pertencente à fauna de MS. A ave de grandes dimensões, típica do continente sul americano, é a ema. O dicionário Houaiss registra as entradas *avestruz* e *ema* como segue:

avestruz *s.2g.* 1. ORN ave da fam. dos estrutionídeos (*Stuthio camelus*), encontrada nas planícies áridas da África e Arábia, com cerca de 2,5 m de altura, pernas longas e fortes, pés com apenas dois dedos, cabeça e pescoço praticamente implumes [É a maior ave vivente]. 2. *RS* macho da *ema* (*Rhea americana*) [...] (HOUAISS, 2009, p. 229)

ema *s.f.* (sXIV) 1. ORN ave reiforme da fam. dos réideos (*Rhea americana*), que vive em regiões campestres e cerrados no Paraguai, Bolívia, Argentina, Uruguai e Brasil; com até 170 cm de altura, é a maior e mais pesada ave brasileira, de cabeça e pescoço cinza-pardescentos, partes inferiores brancas, cauda ausente e pés com três dedos; o macho possui a base do pescoço e o peito negros; churi, guaripe, nandu, nhandu, nhanduguaçu, xuri [O macho é responsável pela incubação de vários ovos, postos por diferentes fêmeas em um ninho escavado no solo, e também pelo cuidado com os filhotes] [...] (HOUAISS, 2009, p. 731)

A acepção 2 do verbete *avestruz* do dicionário Houaiss sublinha a origem gaúcha da unidade lexical *avestruz* para indicar o macho da ema e a acepção 1 do verbete *ema* do mesmo dicionário indica nitidamente a pertença da ema à fauna latino-americana.

A informação que nos dá o dicionário evidencia que os gaúchos fazem uma diferença de gênero, isto é, avestruz = macho da ema.

Concluimos que, provavelmente, o uso da unidade lexical *avistruz* no léxico sul-mato-grossense é de importação sul-rio-grandense, como direta consequência da imigração.

No contexto da carta QSL 0035.a - três marias, que contém unidades lexicais ligadas ao zoomorfismo, *seti cabrilhas* significa *sete cabritas*. As *sete cabrilhas* são, na realidade, as Plêiades, que as comunidades linguísticas do MGS confundem com as Três Marias.

Lévi-Strauss comenta a respeito das Plêiades que as denominações populares desse grupo de sete estrelas são *Chevrettes*, *Poussinière*, em francês; *Gallinelle*, em italiano; *Gluckehenne*, em alemão (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 255-256), todas as unidades lexicais de natureza zoonímica.

Beatriz Perrone-Moisés, tradutora do texto de Lévi-Strauss para o português, acrescenta em rodapé uma N.T. assinalando que em português as Plêiades são conhecidas também pelas denominações: *sete-estrela*, *sete-cabrinhas*, *enxame* (PERRONE-MOISÉS, 2002, apud LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 256).

As cartas em exame contêm exclusivamente denominações de origem europeia, que a toponímia define: nomes transplantados. O mesmo conceito se estende aos astrotopônimos:

Um topônimo transplantado é um designativo geográfico que existe em determinado espaço e que passa a integrar a nomenclatura de outra região qualquer, trazido pelo povo que emigrou, ou influenciado por um mero mimetismo. Nesta noção está implícito o sentido de “deslocamento” ou “mudança”. (DICK, 1992, p. 90)

As cartas QSL 0035.a – três marias e QSL 0036.a – via láctea registram uma forma de nomear peculiar do homem do ocidente europeu, ibérico, mais especificamente.

As cartas em exame não revelam resíduos de línguas indígenas na denominação das estrelas, contrariamente ao inventário toponímico dos fatos da paisagem brasileira, tão rica em topônimos de origem tupi.

A denominação de pessoas e de lugares, inclusive das estrelas, é sempre motivada e, ma maioria das vezes, obedece a padrões arquetípicos, retratando valores étnico-culturais, sem que haja, muitas vezes, percepção consciente do processo.

O sistema denominativo dos índios do Brasil retrata o ecossistema na antroponímia e na toponímia; os colonizadores portugueses e espanhóis costumavam dar a homens e acidentes geográficos nomes de santos. Na América Portuguesa a toponímia de índole religiosa é abundantíssima, reflexo da Contra-Reforma e da herança do fator religioso da Europa Feudal, ainda dominante nos países católicos dos descobridores do século XVIII.

Não é incaracterístico, portanto, que os indígenas brasileiros identificassem na Via Láctea a luta entre o tamanduá e o jaguar sob o olhar do lobo e do escorpião, conforme desenho de Nimuendaju, reproduzido por Lévi-Strauss em *Do mel às cinzas*.



Figura 2. A luta entre o jaguar e o tamanduá

A importância das relações interculturais: o valor da conceptualização

Lévi-Strauss, estudando a constelação de Órion e a motivação de suas denominações em várias línguas ameríndias, nota agudamente ser a Plêiade, mais conhecida como Plêiades, “[...] um coletivo que engloba uma pluralidade de estrelas, mantendo-as indistintas [...]” (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257), o que corrobora a importância da informação relativa à denominação *enxame*, assinalada por Perrone-Moisés na nota de tradução acima-mencionada.

Os seres humanos reduzem e ampliam de forma seletiva traços caracterizadores dos fatos naturais, produzindo, com seu trabalho transformador, biofatos, sociofatos, psicofatos e manufatos; dessa forma cada etnia gera seu próprio universo antropológico-cultural. Esse processo de redução e ampliação seletiva dos traços caracterizadores dos fatos naturais é a “[...] conceptualização, que, em última análise, é o processo de conversão da substância de conteúdo em forma do conteúdo” (BARBOSA, 2009, s.n).

A conceptualização equivale, no entender de Barbosa, à axiologia (BARBOSA, 2009, s.n), sinônimo de ideologia, sistemas de valores de um grupo (étnico) social ou ainda a *imago mundi* mencionada por Lopes (2008, p. 17). É verdade que cada grupo étnico tem sua própria cosmovisão, mas é também verdadeiro o fato de que há entre grupos humanos relações interlinguísticas e interculturais.

Barbosa assinala que, apesar de ter cada comunidade sua própria cosmovisão peculiar, há cognições compartilhadas por várias comunidades (BARBOSA, 2009, s.n): é o caso específico das Plêiades, que as comunidades linguísticas de MS confundem com as Três Marias, e que podem ser denominadas em português *enxame*, como assinalado por Moisés-Perrone.

Lévi-Strauss, relatando que alguns grupos indígenas identificam a constelação de Órion com uma estrutura de madeira para secar mandioca (LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257), enumera as denominações das Plêiades empregadas pelos sujeitos falantes de línguas indígenas, conforme referem os relatos dos viajantes.

Von den Steinen informa que, no contexto da constelação de Órion, as Plêiades [...] representam um punhado de farinha espalhado no chão (STEINEN, 1940, p. 461 apud LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257); os tupis do Nordeste, no testemunho de Abbeville, chamavam as Plêiades *Seychou* (ABBEVILLE, 1614, p. 461 apud LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257).

Von den Steinen, conforme Lévi-Strauss, registrou unidades lexicais tupi, foneticamente próximas de *seichu*, nomeadamente: *eischu* e *eiruçu*, cujo significado é enxame (STEINEN, 1940, p. 461 apud LÉVI-STRAUSS, 2004, p. 257). Lévi-Strauss observa que:

Todas estas designações, sejam elas europeias ou americanas, remetem, portanto, ao mesmo contraste, diferentemente figurado: de um lado a Plêiade, as Cabritinhas (*lês Chevrettes*), a Gaiola do Pintinho (*La Poussinière*), os Periquitos, o Enxame das Abelhas [...], do outro, o Ancinho, ou o Cinturão (a Espada, o Escudo etc.) [...]. Ou seja, de um lado, designações reduzidas a um termo coletivo, que evoca uma distribuição mais ou menos aleatória de elementos mais ou menos próximos; e, de outro, termos analíticos, que descrevem um arranjo sistemático de elementos claramente individualizados, frequentemente manufaturados e objetos compósitos. (2004, p. 258)

Conclusões parciais

As analogias relevadas por Lévi-Strauss comprovam a passagem do universo da natureza ao universo antropono-cultural pela ação do trabalho transformador do homem: os gregos identificaram na constelação de Órion a figura do mítico caçador, elemento cultural herdado pelo homem do ocidente europeu. Os ameríndios interpretaram a mesma constelação como a representação de um produto do trabalho do homem, um manufaturado: a máquina de secar mandioca.

A Via Láctea era para o mundo grego o leite de Hera derramado pelos céus, e essa conceptualização foi herdada pela cultura europeia. Na mesma galáxia os ameríndios enxergaram a luta entre o tatu e o jaguar.

A diferente interpretação de um mesmo fato natural comprova a teoria de Barbosa, conforme a qual todos os grupos étnicos reelaboram o universo dos fatos naturais, gerando, cada um, seu próprio universo antropono-cultural e seu próprio universo de signos (BARBOSA, 2009), enquanto a mesma forma de representação das Plêiades como enxame de abelhas por duas culturas tão diferentes, evidenciada por Lévi-Strauss, abaliza o elemento de intercompreensão entre etnias assinalado por Barbosa (2009).

A nossa pesquisa de astrotoponímia está ainda na fase de levantamento de dados que possam proporcionar ulteriores elementos de discussão, mas, mesmo assim, parece-nos poder concluir, na esteira de Barbosa, que há co-existência de princípios de conceptualização comuns a todas as etnias e de princípios de conceptualização peculiares de cada etnia, individualmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVESTRUZ. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 229.

BARBOSA, Maria Aparecida. Diversidade étnica: a multiconceptualização do mundo. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA, 61, Manaus, 12-17 de julho de 2009; Sociedade Brasileira de Professores de Linguística, XLVII Encontro Nacional de Professores de Linguística, Manaus, 2009.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Dimensões da palavra. *Filosofia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, p. 81-118, 1998. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/>> Acesso em: out. 2009.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. *Toponímia e antroponímia no Brasil: coletânea de estudos*. 3. ed. São Paulo: Arquivo do Estado, 1992. 224 p.

EMA. In: HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. p. 731.

FERREIRA, Vitória Regina Spanghero. título do cap.?Considerações sobre o léxico. In: OLIVEIRA, Dercir Pedro de (Org.) *Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul (ALMS)*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2007. p. 251.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Monções*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. cap. 3, p. 43.

LABORATÓRIO INTERNAZIONALE DI ONOMASTICA, Rion – Lion. Disponível em: <http://www.onomab.eu/content.asp?item=rion_it-14k> Acesso em: 22 jan 2010.

LÉVI-STRAUSS, C. A Astronomia bem temperada. In: _____. *O cru e o cozido*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004. 4ª Parte, Cap. II, p. 255-258. (Mitológicas, v.1).

LOPES, E. Definição do campo. In: _____. *Fundamentos da linguística contemporânea*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2008. cap. 1, p. 15-19.

NOGUEIRA, Albana Xavier. Atlas Linguístico de Mato Grosso do Sul. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CAMINHOS E PERSPECTIVAS PARA A GEO-LINGUÍSTICA NO BRASIL, 1996, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 1996. p. 78.

OLIVEIRA, Dercir Pedro de (Org.). *ATLAS LINGUISTICO DE MATO GROSSO DO SUL (ALMS)*. Campo Grande, MS: UFMS, 2007. 271 p.

SANTOS, Irenilde Pereira dos. Proposta de análise do aspecto semântico-lexical em atlas linguísticos regionais. In: CUNHA, Cláudia de Souza. (Org.). *Estudos geo-sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2006. p. 83-97.

SAPIR, Edward. Língua e ambiente. In: _____. *Linguística como ciência*. Ensaios. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1961. p. 42-62

_____. Parte Introdutória: Linguagem e sua definição. In: _____. *A Linguagem: introdução ao estudo da fala*. 2. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1971. cap. I, p. 16-18.

ULLMANN, Stephen. O Significado. In: _____. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. 5. ed. Lisboa: Fundação: Calouste Gulbenkian, 1987. cap. III. p. 161.

VORAGINE, Jacques de. *La Légende Dorée*. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.books.google.com.br>>. Acesso em: 10 out. 2009. Disponível em: <<http://www.wikipedia.fr>>. Acesso em: 10 out. 2009.

Atitudes linguísticas e teoria da acomodação: inter-relação entre Sociolinguística e Psicologia Social

(Language attitudes and the Accommodation Theory: the interaction between Sociolinguistics and Social Psychology)

Cândida Mara Britto Leite¹

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

candidamara@gmail.com

Abstract: The present study investigates the language attitudes related to the pronunciation of caipira /R/, and taking into account the Accommodation Theory by Giles, Taylor & Bourhis (1973) and Giles & Powesland (1975), discusses the linguistic variants found in the data as those variants referred by the informants. The corpus comprises data collected from four native inhabitants of Campinas, a city in the countryside of São Paulo state, Brazil. These data were recorded, submitted to acoustic analysis and examined in conformity with the Accommodation Theory. The analysis indicates that as a consequence of an accommodation process, the informants produced a /R/ variant distinct from the typical one of their own dialect.

Keywords: language attitudes; accommodation theory; caipira /R/.

Resumo: O presente estudo investiga as atitudes linguísticas em relação à pronúncia do /R/ caipira e, a partir da proposta da Teoria da Acomodação, segundo Giles, Taylor e Bourhis (1973) e Giles e Powesland (1975), discute as variantes linguísticas encontradas nos dados analisados, bem como aquelas às quais os informantes fazem referência. O *corpus* selecionado consta de dados coletados junto a quatro informantes naturais de Campinas. Esses dados foram gravados, submetidos à análise acústica e examinados segundo o referencial teórico da Teoria da Acomodação. A análise dos dados indica que, em função do processo de acomodação, os informantes produzem variantes do /R/ distintas daquela que é característica do dialeto do qual fazem parte.

Palavras-chave: atitudes linguísticas; teoria da acomodação; /R/ caipira.

Considerações iniciais

Os estudos de atitudes linguísticas originaram-se no âmbito da Psicologia Social. Segundo Fraser e Scherer (1982, p. 3), os estudos baseados na perspectiva da Psicologia Social Norte-Americana estavam preocupados em sustentar uma “purificação metodológica” e não privilegiavam o estudo da linguagem até o final da década de 60. Por outro lado, os psicólogos sociais da escola europeia demonstravam em seus trabalhos uma preocupação maior no que diz respeito à linguagem, priorizando as investigações empíricas.

A Linguística, particularmente a Sociolinguística, também tem desenvolvido investigações relacionadas a esse tema, uma vez que as pistas para o entendimento de questões relacionadas à variação linguística podem estar assentadas na compreensão de determinadas atitudes linguísticas manifestadas por um grupo ou por uma comunidade

de fala,¹ por exemplo. A importância dos estudos de atitudes que lidam com a variação linguística também é reconhecida pelos estudiosos da Psicologia Social, como comprova a citação de Ryan et al. (1982, p. 1):

In every society the differential power of particular social groups is reflected in language variation and in attitudes toward those variations. Typically, the dominant group promotes its patterns of language use as the model required for social advancement; and use of a lower prestige language, dialect, or accent by minority group members reduces their opportunities for success in the society as a whole.

Dessa forma, de acordo com Ryan et al. (1982), os estudos de atitudes linguísticas, necessariamente, pressupõem o reconhecimento de que numa sociedade dada, e entre sociedades, existem variedades de língua e de estilo coexistindo de forma competitiva e contrastante. Os autores apontam a Sociolinguística como um campo multidisciplinar capaz de examinar a relação entre língua e sociedade a partir de perspectivas políticas, demográficas, econômicas, linguísticas, entre outras.

As pesquisas em Sociolinguística que recorrem às contribuições da Psicologia Social têm crescido de maneira considerável. Ryan et al. (1982) atestam a publicação de um grande número de livros voltados aos estudos da Psicologia Social envolvendo questões de linguagem a partir de 1970. A realização de duas conferências internacionais nessa perspectiva, em 1979 e em 1983, e o estabelecimento do *Journal of Language and Social Psychology*, que se firmou enquanto um fórum coerente direcionado a essa especialidade, foram fundamentais nesse processo.

O surgimento e crescimento de pesquisas que relacionam o conhecimento dessas duas áreas do saber podem ser de grande valia para interpretar algumas variantes encontradas em dados que se encontram em variação no Português do Brasil (doravante PB), mas que não fazem parte do dialeto analisado. Neste artigo, o objetivo é apresentar resultados das análises dos dados coletados junto a quatro informantes naturais de Campinas (SP) em relação a um aspecto linguístico – o /R/ caipira –, bem como analisar as atitudes manifestadas por esses informantes em relação a esse aspecto linguístico e discutir, a partir da proposta da Teoria da Acomodação (doravante TA), as alternâncias verificadas nos dados desses informantes. Sendo assim, neste estudo, serão mobilizados alguns pressupostos da Psicologia Social, mais especificamente da TA, bem como da Linguística para analisar as ocorrências encontradas nos dados selecionados para este estudo.

Inter-relação entre a Psicologia Social e a Sociolinguística

As variações linguísticas dentro das comunidades de fala, e entre elas, podem envolver diferentes línguas ou apenas diferentes estilos de uma determinada língua. Conforme Ryan et al. (1982, p. 7), todos os indivíduos, falando uma ou mais línguas, pertencem a pelo menos uma comunidade de fala, de forma que as variedades de fala e as normas apropriadas a tais usos é que agregam tais indivíduos em uma comunidade. Assim, no

¹ Quanto à definição de comunidade de fala, consideraremos a definição apresentada por Alkmin (2001, p. 31): “uma comunidade de fala se caracteriza não pelo fato de se constituir por pessoas que falam do mesmo modo, mas por indivíduos que se relacionam, por meio de redes comunicativas diversas, e que orientam seu comportamento verbal por um mesmo conjunto de regras”.

âmbito da sociedade, as diferenças advindas de distintos grupos sociais encontram-se refletidas na variação da linguagem e nas atitudes dos indivíduos diante dessas variações.

Considerando que a Psicologia Social pode se ocupar do estudo do indivíduo através da interação face a face, sendo este influenciado por outros indivíduos, ou ainda por meio da relação entre indivíduos e as sociedades em que estes vivem, seria natural que a preocupação com estudos relacionados à linguagem funcionasse como peça fundamental no desenvolvimento dos trabalhos dessa disciplina. No entanto, a Psicologia Social não estava interessada na linguagem enquanto objeto de estudo, de forma que o texto de Brown (FRASER; SCHERER, 1982, p. 2), que aparece suscitando essa discussão, é tido como uma exceção em relação aos trabalhos até então realizados.

Dessa forma, na tentativa de entender o porquê de os psicólogos sociais terem ignorado a linguagem nos seus estudos, Fraser e Scherer (1982) lembram que esse déficit não pode ser entendido como consequência de imaturidade da Psicologia Social enquanto campo de pesquisa, uma vez que a preocupação com a língua e com a fala já ocupava um lugar proeminente no seio dessa disciplina desde o seu surgimento. Quanto a isso, os autores acrescentam que Wilhelm Wundt, em sua obra *Voelkerpsychologie* (1900-20), por exemplo, já colocava a linguagem no topo da lista dos fenômenos com os quais a Psicologia Social deveria se ocupar.

Entre os poucos estudiosos da escola Norte-Americana que traçaram caminhos diferentes em suas pesquisas, passando a considerar a linguagem não mais como elemento acessório, mas sim como determinante em suas investigações, podemos destacar o trabalho realizado na década de 60 por Wallace Lambert² e seus associados: Hodgson, Gardner e Fillenbaun. Lambert et al. (1960) é considerado por muitos como o introdutor dos estudos de atitudes linguísticas na Psicologia Social. Em seus estudos, é recorrente a utilização da técnica *matched guise* para eliciar as atitudes dos informantes. Através dessa técnica é possível realizar a manipulação de “dicas” (*cues*) de características linguísticas e/ou sociais sobre uma determinada língua ou dialeto, com o intuito de observar as reações de outras pessoas a respeito dessas características ou variações.

Apesar da contribuição bastante significativa do trabalho de Lambert (1960), Fraser e Scherer (1982, p. 3) argumentam que o maior destaque dado à linguagem advém do enfoque da Psicologia Social desenvolvida na Europa, que considerava ser impossível ignorar o fenômeno da variação linguística sem levar em consideração questões como atitudes, principalmente no que se refere a sociedades bi ou multilíngues, ou ainda multidialetais – podendo incluir, neste último caso, sociedades calcadas numa divisão de classes, marcadas pelas especificidades linguísticas de cada segmento social.

No que se refere aos estudos que lidam com atitudes linguísticas, a estreita relação entre a Psicologia Social e a Sociolinguística ocupa a pauta de atividades investigativas desde a década de 70. Quanto à Sociolinguística, os estudos revelam que a variação da linguagem não deve ser completamente explicada considerando-se apenas fatores sociais

² Wallace Lambert e seus associados são considerados uma exceção entre os estudiosos da Psicologia Social Norte-Americana. O reconhecimento do trabalho de Lambert é quase uma unanimidade entre os pesquisadores de atitudes linguísticas, tais como Omdal (1995, p. 88), que sustenta que “provavelmente a medida indireta mais conhecida de atitudes linguísticas é a técnica *matched-guise*, apresentada por Lambert et al. (1960)”. Também Ryan et al. (1982, p. 8), ao discutirem o método indireto de inferir atitudes, mencionam Lambert e seus associados como os introdutores da técnica em questão.

e situacionais; é preciso, também, que se considerem as normas, valores e padrões de prestígio em uma comunidade linguística. Já os estudos desenvolvidos no âmbito da Psicologia Social, trazem informações importantes que podem ajudar o linguista a melhor compreender o comportamento linguístico de seus informantes. Sendo assim, a inter-relação entre essas duas áreas do saber e o conhecimento produzido pelos pesquisadores filiados a cada uma delas constituem-se em um eixo importante e fecundo de estudos que podem orientar as pesquisas linguísticas.

Atitudes linguísticas e Teoria da Acomodação

Atitudes linguísticas

As diversas características da linguagem são, frequentemente, alvo de certo tipo de discurso linguístico,³ quase sempre permeado por situações contraditórias, mas que podem dizer muito sobre a diversidade linguística, bem como sobre o predomínio de uma determinada variedade sobre a outra. Considerando essa realidade, alguns estudiosos têm desenvolvido pesquisas no âmbito da Sociolinguística, procurando entender e descrever a variação para além do que é dado linguisticamente.

As pesquisas realizadas por Labov (1982 [1966] e 1972) são exemplos de estudos em que, para compreender a variação linguística, é preciso ir além do que se observa nos dados de fala e investigar as relações estabelecidas entre os informantes e a sociedade em que estes se encontram.

Labov (1972), no clássico estudo de Martha's Vineyard, trata da variação fonética existente entre a pronúncia do ditongo /ay/, em palavras como *right*, *wine*, e do ditongo /aw/, em palavras como *house*, *out*, tomando como ponto de partida o entendimento da vida social dessa ilha. O estudo revelou, então, que há uma distribuição social dos ditongos, de forma que os que desejam ficar na ilha adotam uma pronúncia mais centralizada, conservadora e não prestigiosa, típica dos viniardenses, diferente da pronúncia adotada por aqueles que querem partir. Para interpretar a centralização dos referidos fonemas, propõe, dentre outros fatores, que sejam consideradas questões relacionadas, principalmente, às aspirações sociais e às atitudes subjetivas que os moradores manifestaram diante da vida na ilha, da falta de trabalho e diante dos veranistas. Segundo Labov (1972), em Martha's Vineyard não foi feito uso da técnica *matched guise* por não ter sido possível encontrar o número suficiente de nativos anônimos em uma comunidade tão pequena para que se procedesse a gravações.

Em seu estudo sobre a estratificação do inglês na cidade de Nova Iorque, Labov (1972) mostra que as variantes linguísticas são determinadas por um padrão de normas sociais e estilísticas. Entre as variáveis analisadas, dedicou-se a avaliar as reações subjetivas dos falantes focalizando a pronúncia ou o apagamento do /r/ final e pré-consonantal (*car*, *card*, etc.). Nesse estudo, utilizou testes de reação subjetiva – uma variação da técnica *matched-guise* – em que era solicitado ao informante para que colocasse em ordem de valor um número determinado de amostras de discursos de outros nova-iorquinos, segundo

³ Quero me referir ao “discurso público sobre a língua” a que Schlieben-Lange (1993) faz menção e que será apresentado adiante.

uma escala profissional;⁴ e teste de auto-avaliação, em que era pedido ao informante que escolhesse uma entre várias pronúncias, assim como a forma que ele realmente empregava com maior frequência.

O estudo que tomou como variável o /r/ final e pré-consonantal indicou que as reações subjetivas dos falantes são mais uniformes que o desempenho. Dessa forma, todos os grupos sociais concordavam que a pronúncia de um /r/ constrictivo em palavras como *car*, por exemplo, era apropriada para contextos mais formais. No entanto, a grande maioria dos nova-iorquinos não pronunciava o /r/, de forma que apenas os falantes de alta classe média mostravam algum grau de pronúncia de /r/ na fala casual. Resultados como esse mostram, segundo Labov (1974 [1964], p. 59), que *quando um novo padrão de prestígio entra na linguagem, ele é aceito ao nível de reação subjetiva inconsciente antes que alcance uniformidade no uso real*. O autor, ao considerar a proposta de Lambert (1960) e a dificuldade em lidar com questões tão subjetivas como as atitudes dos falantes, comenta:

The essential principle which emerges from Lambert's work is that there exist a uniform set of attitudes towards language which are shared by almost all members of the speech community, whether they use a stigmatized or a prestige form of that language. These attitudes do not emerge in a systematic form if the subject is questioned directly about the same speaker using two different forms of language, and does not realize that it is the same speaker, his subjective evaluations of language will emerge as the differences in the two ratings. (LABOV, 1972, p. 146)

Em algumas situações, as variantes encontradas nos dados de fala dos informantes são distintas daquelas que frequentemente ocorrem nos limites dialetais em que esses informantes se encontram e a ocorrência dessas variantes está relacionada a uma preocupação dos informantes em ser aceito socialmente. Em casos como esses, os pressupostos da Teoria da Acomodação podem lançar luz sobre os dados e ajudar a entender o comportamento linguístico desses informantes.

Teoria da Acomodação

A Teoria da Acomodação, formulada no âmbito da Psicologia Social desde Giles, Taylor e Bourhis (1973), busca determinar como os falantes se acomodam linguisticamente ao interlocutor. O foco dessa teoria são os aspectos interpessoais da diversidade da fala e a proposta é dar conta de tipos específicos de diversidade de fala.

Segundo Giles e Powesland (1975), a teoria da acomodação discute a utilidade em descrever trocas em um nível linguístico particular: o uso de sotaques (*accent usage*). Os autores afirmam que a avaliação do falante e a diversidade da fala estão ligadas conceitualmente e que, em uma situação dialógica, se o emissor quiser a aprovação do receptor, ele adaptará seu padrão de fala ao do seu interlocutor, com o intuito de reduzir as dessemelhanças. Essa teoria, que se baseia na fala, busca explicar o motivo pelo qual os falantes modificam sua fala, a sua pronúncia, devido ao fato de estarem diante de outros.

A essência da TA deve-se às pesquisas em similaridade- atração desenvolvidas no âmbito da psicologia social. Os estudos desenvolvidos a partir da proposta da TA sugerem que um indivíduo pode induzir outro a avaliá-lo mais favoravelmente através da redução

⁴ A escala profissional continha as seguintes ocupações: artista de televisão, secretária executiva, recepcionista, telefonista, vendedora, operário e a alternativa “nenhuma dessas opções”.

de dissimilaridades entre eles. O processo de acomodação da fala parece ser um reflexo de um desejo individual de aprovação social (GILES; TAYLOR; BOURHIS, 1973).

O ato de acomodação pode envolver certos custos para o falante, em termos de mudança de identidade e esforço empregado. Assim, esse comportamento deve ser iniciado apenas se há uma recompensa disponível. Em termos concretos, essa recompensa dependerá da própria situação e do nível linguístico particular no qual a acomodação ocorreu. A aprovação recebida não necessariamente significa que haja alguma preferência por parte do remetente. Segundo os autores, a acomodação através da fala pode ser considerada como uma tentativa por parte do falante de modificar ou disfarçar sua *persona* na tentativa de se fazer aceito pela pessoa à qual se dirige (GILES; POWESLAND, 1975). Segundo os autores, há “convergência de fala” quando o falante que procura aprovação do interlocutor adapta seu sotaque com o intuito de reduzir as dessemelhanças fônicas que há entre ambos. Por outro lado, há “divergência de fala” quando o falante enfatiza as dissimilaridades fônicas quando o objetivo é se dissociar do interlocutor.

Os resultados da pesquisa desenvolvida por Giles, Taylor e Bourhis (1973, p. 186-187) sugerem que o falante se sentirá mais aceito quanto maior for o esforço empregado para acomodar à fala do ouvinte. Os resultados desse estudo, conforme os autores, *do support the notion [...] that accommodating individuals induce their recipients to evaluate them more favorably, and that this phenomena can be viewed as a reflection of an individual's desire for social approval*. Os autores alegam que sentiram a necessidade de tentar desenvolver uma teoria sociolinguística para explicar tipos específicos de diversidade de fala. A partir dessa proposta, formulam uma teoria focada em aspectos *interpessoais* da diversidade de fala. Alguns conceitos dessa proposta serão levados em consideração para a análise dos dados neste estudo.

Procedimento metodológico

Os dados selecionados para este estudo referem-se a amostras de fala de quatro informantes naturais da cidade de Campinas. O perfil dos informantes selecionados é: (i) EG, sexo masculino, 37 anos de idade; (ii) CA, sexo masculino, 45 anos de idade; (iii) CL, sexo feminino, 47 anos de idade e (iv) CN, sexo feminino, 50 anos de idade. Todos os informantes têm nível superior de instrução.

Esses dados foram coletados mediante entrevista semi-diretiva e foram gravados em uma sala acusticamente tratada. 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, a uma taxa de amostragem de 22050 Hz e resolução de 24 bits, digitalizado em PCM (Pulse Code Modulation).

Os dados foram transcritos,⁵ segmentados manualmente e analisados com o auxílio do *software* Praat (BOERSMA; WEENINK, 2007). Os resultados encontrados a partir da análise acústica, bem como dos depoimentos dos informantes, são apresentados adiante.

⁵ De acordo com Marcuschi (1986).

Resultados e discussão

A variante mais frequente no dialeto campineiro é o /R/ caipira, conforme resultados encontrados por Leite (2010). Essa variante é estigmatizada e avaliada negativamente por grande parte dos informantes entrevistados. Entretanto, a variante que prevalece nos dados coletados desses informantes (exceto para os dados do informante CA), em situação de entrevista, não é o /R/ caipira. A análise dos dados revelou, portanto, que variantes que não são características do dialeto paulista são pronunciadas pelos informantes, especialmente por aqueles que são mais sensíveis ao estigma que recobre a variante /R/ caipira. Assim, três dos informantes selecionados para este estudo pronunciaram fricativas posteriores e taps no intuito de se afastar da pronúncia característica da sua região dialetal. Os espectrogramas abaixo ilustram a ocorrência dessas duas variantes nos dados analisados.

Nos dados do informante CA (M – 45 anos),⁶ a variante mais frequente é o /R/ caipira, que apresenta características acústicas semelhantes àquelas descritas por Leite (2010) para essa variante. A informante CL (F – 47 anos), por outro lado, elegeu a variante fricativa posterior⁷ como adequada para a situação de coleta de dados. O espectrograma 1 traz exemplo dessa variante quando a informante pronuncia a palavra *tutor*:

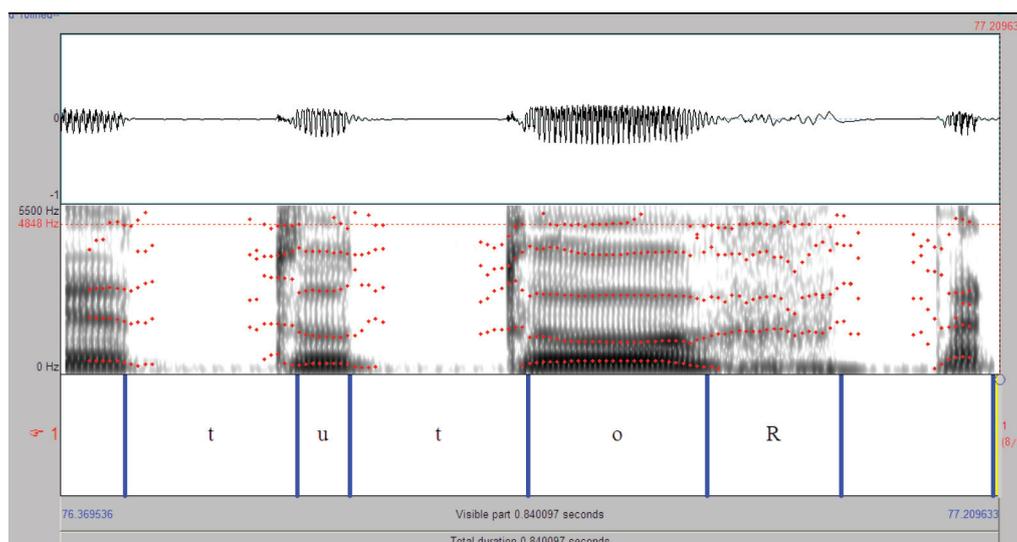


Figura 1. Espectrograma CL: *tutor*

Nos dados dos informantes EG (M – 37 anos) e CN (F – 50 anos) prevalecem a ocorrência da variante tap na situação de coleta de dados. O espectrograma 2, abaixo, ilustra, também a partir da palavra *tutor*, a ocorrência dessa variante.

⁶ A identidade dos informantes foi preservada e eles, portanto, são indicados por parte das iniciais de seus nomes, acompanhados da referência do sexo (M para masculino e F para feminino) e da idade real.

⁷ Nos dados analisados há, entre as fricativas posteriores – velar, uvular e glotal (/x X h/) – maior número de ocorrência da variante fricativa glotal. Considerando a dificuldade para distinguir as fricativas posteriores apenas através da inspeção acústica e a ocorrência das demais variantes de fricativa posteriores nos dados analisados, a referência à ocorrência dessas variantes será feita apenas pelo termo *fricativa posterior*.

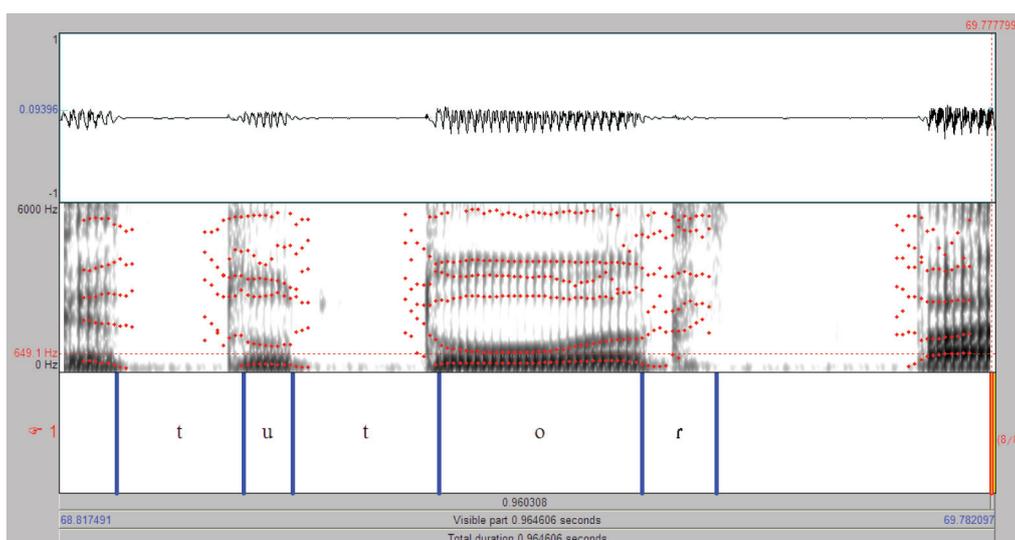


Figura 2. Espectrograma EG: *tutor*

Como justificar a ocorrência de variantes como essas nos dados de informantes naturais do interior paulista que têm o /R/ caipira como variante mais frequente e representativa desse dialeto? Considerando-se que essas variantes não se mantiveram no decorrer das entrevistas e que alguns desses informantes manifestaram o desejo em alterar a pronúncia que lhes é característica devido ao estigma que recobre a variante /R/ caipira, é que se pode argumentar que as variantes fricativa posterior e tap são proferidas pelos informantes que procuram acomodar a sua pronúncia a outras que julgam prestigiosas.

Conforme se verifica nos depoimentos captados mediante entrevista, as pronúncias de /R/ avaliadas mais positivamente pelos informantes selecionados para este estudo são aquelas originárias da cidade de São Paulo – em que prevalece o tap – e do Rio de Janeiro – em que preponderam as fricativas posteriores. E são essas as variantes que predominam nos dados desses informantes, ao lado da variante /R/ caipira – encontrada em menor número.

Apesar da existência dessas variantes, não é possível argumentar que essas sejam típicas ou frequentes nos dados de informantes naturais do interior paulista. Estudos como o de Leite (2004 e 2010) e o de Castro (2009) indicam um pequeno número de ocorrências da variante tap em dados de fala do interior paulista. A existência da variante fricativa posterior, entretanto, não era esperada.

Os excertos abaixo, que reproduzem relatos de dois dos informantes, ilustram situações cotidianas de interação que podem ser consideradas como exemplos para o fato de a variante fricativa posterior, típica do dialeto carioca, ser utilizada por falantes campineiros em situações em que esses falantes procuram se afastar da pronúncia estigmatizada porque requerem a aprovação do(s) interlocutor(es). No primeiro exemplo, o relato do informante CA (M – 45 anos) ilustra o processo de acomodação da fala de uma jovem campineira observada no ambiente de trabalho. Eis o relato desse informante:

- (01) CA (M – 45 anos): tem pessoas' por exemplo' eu conheço/ eu conheço uma jovem que ela quer muito imitar o carioca (+) no trabalho' sabe''(+) ela diz (+) ah:: eu tenho vergonha de ser campineira então (+) ah:: eu vim do Rio eu sou carioca usa aqueles/
Entrevistadora: ela é de Campinas e fala que veio do Rio”

CA (M – 45 anos): ela é' e fala que veio do Rio
 Entrevistadora: hum::
 CA (M – 45 anos): é:: e tenta arrastar né" você ouviu o carioca falar assim por/ bom/ televisão:: ela tenta imitar (+) eu acho isso ridículo (+) você tem que ser/
 Entrevistadora: ela é da televisão' ou não"
 CA (M – 45 anos): não' ela é a pessoa comum
 Entrevistadora: sim' mas por que o carioca"
 CA (M – 45 anos): ah:: porque ela acha bonito
 Entrevistadora: hum:: (+) e por que ela fala que tem vergonha"
 CA (M – 45 anos): porque/ por ser uma cidade do interior
 Entrevistadora: e quando que ela imita o/ como que ela imita o carioca"
 CA (M – 45 anos): ah:: ela puxa muito o erre né" (+) como é que é" (+) aquela/ o jeito que o carioca fala' fala muito esse/ muito erre né"

No segundo exemplo, o relato da informante CN (F – 50 anos) também retrata uma situação semelhante. Quando perguntado a essa informante se seria possível caracterizar o falar do campineiro, respondeu:

CN (F – 50 anos): os erres né" e tem os metidos que procuram falar carioca
 Entrevistadora: como"
 CN (F – 50 anos): porque você vê mesmo' quando as pessoas/ tem aqui mesmo tem uma menina' uma amiga' que quando ela vai atender alguém no balcão ela muda (+) até falei um dia pra ela' por que você muda' cê vira carioca" (+) ela não respondeu ((risos))
 Entrevistadora: você percebeu isso no seu trabalho"
 CN (F – 50 anos): é (+) ela trabalha em outro setor (+) eu falei/ não faz muito tempo que eu falei isso pra ela
 Entrevistadora: e será que ela percebeu que fazia isso"
 CN (F – 50 anos): ah:: acho que mu/ porque não sei porque que as pessoas mudam eu não mudo minha maneira de falar (+) qualquer lugar que eu vá eu falo do mesmo jeito' (+) vou ficar me policiando pra não falar o erre" (+) porque fala daquele jeito o carioca' né" (+) porque o carioca fala bonito' eu acho bonito o jeito do carioca

Como mostram os dados, no processo de acomodação, os falantes tendem a modificar a pronúncia de variantes linguísticas mais salientes, como o /R/ caipira, que certamente pode ser classificado, segundo a proposta de Labov (1972), como um marcador linguístico – traços linguísticos que mostram tanto variação social quanto estilística e têm efeitos consistentes sobre o julgamento consciente ou inconsciente do ouvinte sobre o *status* do falante.

O esforço para acomodar a sua pronúncia àquela(s) que avalia(m) como prestigiosa é evidente em alguns trechos dos depoimentos dos informantes, como bem ilustram os excertos de número 01 e 02. Nesses excertos, tem-se dois relatos de dois informantes deste estudo acerca de um comportamento linguístico observado por esses informantes em situações cotidianas. Como constam nesses relatos, os sujeitos observados pelos informantes avaliam positivamente a variante típica do dialeto carioca e a elege para situações em que podem ser avaliados, como no atendimento ao público, assim como foi relatado. Através das situações expostas, não é possível saber a origem dos interlocutores desses sujeitos. Ao reproduzirem o rótico que ouviram desses sujeitos, os informantes desta pesquisa produziram fricativas, com bastante ênfase.

Quanto à análise dos dados da informante CL (F – 47 anos), foi possível observar que esta produziu fricativas posteriores no momento da entrevista. Considerando que a

variante mais frequente na fala da entrevistadora⁸ também é a fricativa, poder-se-ia supor que a produção de CL (F – 47 anos) refletiria uma acomodação da sua fala à da entrevistadora. Entretanto, há que se considerar, também, que a informante CL (F – 47 anos) afirma, por mais de uma vez, através dos depoimentos, que “o carioca fala bonito”. Há, portanto, uma avaliação positiva em relação à pronúncia do dialeto carioca. Sendo assim, há que se considerar que a avaliação positiva – e não apenas o intuito de reduzir as dessemelhanças entre informante e entrevistador – exerce uma grande influência no processo de acomodação e, portanto, alteração da pronúncia característica dessa informante.

A avaliação do falante e a diversidade da fala estão ligadas conceitualmente, como mostram, por exemplo, os estudos linguísticos e os estudos da Psicologia Social. Segundo Giles, Taylor e Bourhis (1973), o que está no centro da TA é o desejo de aprovação social. Já Giles e Powesland (1975) reafirmam essa assertiva ao concluir que a acomodação é o resultado de uma tentativa do falante que se esforça para ser aceito pelo interlocutor. A partir da análise dos dados selecionados para esta investigação, verifica-se que parte dos pressupostos que constam nesses estudos se confirma. Por meio da análise dos dados foi possível observar que, tanto através dos dados dos informantes entrevistados quanto através dos relatos desses informantes (excertos 01 e 02), há a alteração da pronúncia que lhes é característica em situações em que são expostos e, possivelmente, avaliados – em situação de entrevista em que sabem que estão sendo gravados e no atendimento ao público, em uma situação de trabalho, por exemplo. Entretanto, essa mudança na pronúncia se dá em situações distintas daquela prevista pelos estudiosos da Psicologia Social citados neste estudo, uma vez que os informantes entrevistados se acomodam às pronúncias que julgam prestigiosas, mas não, necessariamente, à pronúncia de seus interlocutores.⁹ Assim, verifica-se que há a intenção, por parte dos informantes, de serem aceitos socialmente e de se afastarem da pronúncia que é estigmatizada e que faz parte de seus idioletos, mas essa alteração pode ocorrer não apenas motivada pela pronúncia do interlocutor. Ainda assim, neste estudo, argumenta-se que haja acomodação, uma vez que o princípio básico da TA está presente: o desejo de aprovação social que motiva as diferenças de pronúncia.

Assim como mostram os estudos realizados no âmbito da TA, nas situações propícias à acomodação da fala, os falantes recorrerão às variantes linguísticas que julgam prestigiosas, dentre aquelas que lhes são possíveis representar. Essa ação é entendida pela TA como um reflexo do desejo do indivíduo de aprovação social.

Considerações finais

Ao considerar a língua em interação social é possível deparar com uma complexidade de questões que podem conduzir a caminhos diversos no intuito de descrever, de tentar entender a efervescência que subjaz a cada questão que se apresenta. No exercício de tentar compreender as “opções” feitas pelos indivíduos entrevistados no que se refere à realização do /R/ em posição de coda silábica, fez-se necessário pensar em conceitos como atitudes linguísticas e acomodação.

⁸ A entrevistadora mantém em sua pronúncia, primordialmente, a fricativa glotal, já que é baiana – falante do dialeto do Sudoeste da Bahia. Dos quatro informantes, dois conheciam a origem da entrevistadora e outros dois, que não tinham essa informação, julgaram que a mesma fosse mineira.

⁹ Como dito anteriormente, a partir dos dados coletados, não é possível saber a origem dos interlocutores aos quais os sujeitos relatos nos depoimentos (excertos 01 e 02) se dirigem.

Ao se dedicar a investigações relativas a atitudes linguísticas, a Sociolinguística alarga e torna complexo o trabalho sobre seu objeto de estudo – a diversidade linguística – no momento em que passa a considerar que o que dá sustentação àquela diversidade são relações de poder e força estabelecidas de forma assimétrica entre os diferentes grupos sociais, já que cada um deles dispõe de graus de poder diferenciados, não só pelas posições que ocupam na estratificação social, mas também pela linguagem que utilizam. Diante de questões complexas como essas, parecem relevante para os estudos linguísticos os conceitos e os pressupostos mobilizados pela Psicologia Social, pois essas duas áreas do saber lidam, de maneiras distintas, com questões muito parecidas que, por vezes, podem se relacionar. Sendo a intersecção possível, é desejável que a troca de conhecimento também o seja.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIM, T. Sociolinguística: Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES A. C. (Orgs). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*, v.1. São Paulo: Cortez, 2001. p. 21-47.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Versão 4.6.36. [programa computacional]. Disponível em: <www.praat.org.br>. Acesso em: 19 out. 2007.
- CASTRO, V. S. *O 'r-caipira' no Estado de São Paulo: estudo com base em dados do Atlas Linguístico do Brasil (ALIB)*. Artigo inédito. Comunicação apresentada na 57ª reunião do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo – GEL – 2009.
- FRASER, C.; SCHERER, K. R. *Advances in the Social Psychology of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.
- GILES, H.; TAYLOR, D.; BOURHIS, R. Toward a theory of interpersonal accommodation through speech: some Canadian data. *Language in Society*, v. 2. Cambridge: Cambridge University Press, p. 177-192, 1973.
- GILES, H.; POWESLAND, P. F. *Speech style and social evaluation*. London: Academic press Inc., 1975.
- LABOV, W. *The stratification of English in the New York city*. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics. 1982. 501 p. [1966].
- _____. Estágios na aquisição do inglês standard. In.: FONSECA, M. S.; NEVES, M. F. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974. p. 49-85. [1964].
- _____. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: Pennsylvania University Press, 1972. 344 p.
- LAMBERT, W. E., HODGSON, R., GARDNER, R. C.; FILLENBAUM, S. Evaluational reactions to spoken languages. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, Washington., v. 60, n. 1, p. 44-51, 1960.
- LEITE, C. M. B. *Atitudes Lingüísticas: A Variante Retroflexa em Foco*. 2004, 150 p. Dissertação (Mestrado em Lingüística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2004.
- _____. *O /R/ em coda silábica no falar campineiro*. 2010. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2010.

- MARCUSCHI, L. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)
- OMDAL, H. Attitudes toward spoken Norwegian. *International Journal of Sociology of Language*, New York, n. 115, p. 85-106, 1995.
- RYAN, E. B.; GILES, H.; SEBASTIAN, R. J. An integrative perspective for the study of attitudes toward language variation. In.: _____. *Attitudes towards language variation: social and applied contexts*. London: Edward Arnold, 1982. p. 1-19.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. *História do Falar e História da Linguística*. Tradução de Fernando Tarallo et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.

“Nós” versus “a gente” no português falado no noroeste paulista

(*We versus the people* in the Portuguese spoken in the Northwest region of São Paulo State)

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 study about the variation between the pronominal forms *we* and *the people* in the subject position and their inherent verbal agreement in the dialect spoken in the Northwest region of São Paulo State. For the analysis, I follow the Variation Theory proposed by Labov (1972). The *corpus* comes from the database Iboruna and is composed of 76 interviews, which are classified according to social factors as *education, age and gender*.

Keywords: variation; verbal agreement; Brazilian Portuguese, first person plural.

Resumo: Neste trabalho, apresentarei um estudo que considera a variação entre as formas pronominais *nós* e *a gente* em posição de sujeito e a concordância verbal inerente a cada uma dessas formas no dialeto da região noroeste do Estado de São Paulo. Para a análise, recorreremos à Teoria da Variação Linguística (LABOV, 1972). O *corpus* utilizado provém do banco de dados Iboruna, e é composto de 76 entrevistas, estratificadas de forma equânime mediante os fatores sociais *escolaridade, faixa etária e gênero*.

Palavras-chave: variação linguística; concordância verbal; português brasileiro; primeira pessoa do plural.

Introdução

Poucos são os trabalhos que consideram a variação na concordância verbal (doravante, CV) de primeira pessoa do plural (doravante, 1PP). Dentre eles, destacamos os estudos de Bortoni-Ricardo (1985), Assis (1988), Rodrigues (1987), Camacho (1993), Zilles; Maya; Silva (2000) e Lucchesi; Baxter; Silva (2009).

Para a substituição do pronome *nós* pela expressão pronominal *a gente*, atestada em algumas variedades do português brasileiro (doravante, PB), destacamos Lopes (1999), Zilles (2004) e Furtado (s.d.).

A variação na concordância de itens relacionados à forma pronominal *a gente*, apesar de pouco investigada até o presente momento, já se revela fenômeno comprovadamente variável, conforme atestam os estudos de Costa et al. (2001) e Pereira (2003).

Com base nos trabalhos ora mencionados, propomos, nesta pesquisa, analisar contiguamente a concorrência das formas *nós* e *a gente* em posição de sujeito e a variação na CV relacionada a esses itens.

Pressupostos teóricos

Como já apontado por Benveniste (1995, p. 278), a noção de pessoa do discurso é própria somente de *eu/tu* e suas formas correlatas, porque são essas as únicas que “se prendem ao próprio processo de enunciação”. Ao contrário das formas de expressão de pessoa, “há enunciados de discurso, que [...] escapam à condição de pessoa, isto é, remetem não a eles mesmos, mas a uma situação “objetiva”. É o domínio daquilo a que chamamos a ‘terceira pessoa’” (BENVENISTE, 1995, p. 282). No português padrão, há referência exata entre as chamadas pessoas do discurso e as pessoas gramaticais. Para a primeira pessoa do discurso, o falante, existe um pronome de primeira pessoa gramatical, *eu*, e uma forma verbal correspondente a essa pessoa, com desinência de primeira pessoa do singular. Para as demais pessoas, tanto no singular quanto no plural, a mesma correspondência se verifica.

Nas variedades do PB e mesmo do português europeu (PE, daqui em diante), a inclusão de novas formas de menção às pessoas do discurso reelaborou o quadro pronominal e de CV, o que ocasionou como resultado a falta de correspondência entre mesma pessoa e desinência verbal. Por exemplo, para a segunda pessoa do discurso, o ouvinte, houve a inserção da forma *você*, gramaticalizada a partir da forma de tratamento *vossa mercê*, que se associa a formas verbais de terceira pessoa. Para a 1PP, fenômeno semelhante ocorre.

Nós e a gente nas gramáticas

João de Barros, na *Grammatica da lingua portuguesa*, publicada em 1540, assim define o emprego dos pronomes em português: “As pessoas são três: *eu*, primeira, que fala de si mesmo, *tu*, a segunda, a qual fala à primeira, *ele*, da qual a primeira fala [...] dois números tem o pronome, singular e plural” (BARROS, 1540, p. 35).

A forma *nós* é proposta como plural do pronome de primeira pessoa do singular *eu*, ainda que não represente, como ocorre com segunda e terceira pessoas, um conjunto formado por vários “eus”, mas sim a indicação de *eu* mais outras pessoas, conforme ressalta Bechara (2002), ou de um “eu-ampliado”, segundo Benveniste (1995).

Parafraseando Neves (2000, p. 470), *a gente* pode ser empregado como pronome pessoal para referência à 1PP ou para referência genérica a todas as pessoas do discurso. No primeiro caso, a substituição da forma *nós* pelo sintagma *a gente* levaria à ocorrência de verbos em 1PP. Como referência genérica, funciona como indeterminador do sujeito. Ainda que outros sintagmas nominais, como *o pessoal*, *o cara*, *o cidadão*, sejam empregados com mesma função na linguagem coloquial, “seu estatuto não tem identificação com a classe dos pronomes pessoais como o sintagma A GENTE tem” (NEVES, 2000, p. 470).

A CV com o pronome nós

Conquanto a CV de 1PP constitua-se como 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 apenas em estudos de cunho variacionistas. Apresentamos, a seguir, um breve relato de alguns desses trabalhos.

Rodrigues (1987) analisou, na década de 1980, amostras de 40 informantes adultos, de diferentes procedências, favelados da periferia de São Paulo, e obteve um percentual

de 53% de aplicação de desinência de 1PP, contra 47% de aplicação de desinência de terceira pessoa do singular (doravante, 3PS).

Zilles, Maya e Silva (2000), ao analisarem falantes com escolaridade fundamental e média em Panambi e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, obtiveram como resultado uma frequência geral de 87% de aplicação de desinência de 1PP (desinência /-mos/ e seu alomorfe /-mo/).

No estudo apresentado por Lucchesi, Baxter e Silva (2009), para comunidade afro-brasileira isolada do estado da Bahia, houve um percentual de apenas 18% de frequência de pluralização verbal.

Diferentemente da variação na CV de terceira pessoa do plural (3PP, daqui em diante), para a 1PP, não se permite ainda propor um quadro comparativo de variação das principais variedades do PB, devido ao número ainda reduzido de trabalhos que contemplam o fenômeno.

A CV com o pronome *a gente*

Teyssier (1989, p. 243) alude ao uso muito comum de *a gente* na linguagem familiar tanto no PE quanto no PB, normalmente em 3PS. Contudo, a forma pode aparecer com verbos em 1PP, sendo “sentido como incorreto” pelos próprios falantes.

Inúmeros trabalhos no PE dão conta não somente da coocorrência verificada entre os pronomes pessoais *nós* e *a gente*, mas também da relação do pronome *a gente* com o verbo que lhe segue (LOPES, 1999; COSTA et al., 2001; PEREIRA, 2003; dentre outros).

No PB, Vianna (2006) observou, em estudo do Rio de Janeiro, três padrões de CV nas orações em que a forma *a gente* figurava como sujeito: formas verbais com desinência de 3PS (*a gente está*), de 1PP (*a gente estamos*) e de 3PP (*a gente estão*).

Naro et al. (1999) resumem os fenômenos de alternância pronominal e de variação na CV de 1PP da seguinte forma:

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 0. 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. (NARO; GÖRSKI; FERNANDES, 1999, p. 201)

Fatores linguísticos e sociais relacionados aos fenômenos variáveis

Ao analisarmos a variação entre as formas *nós* e *a gente*, verificamos a alternância de dois pronomes na representação da primeira pessoa do plural em posição de sujeito sentencial. Na análise da CV variável, a observação recai sobre a ocorrência de formas verbais com desinência de 1PP ou de 3PS, que pode ocorrer junto às duas formas pronominais, *nós* e *a gente*.

Segue-se, à exposição de cada fator, detalhamento da forma de controle da variante, a ser adotado na pesquisa.

Segundo Buescu (1961) apud Pereira (2003), o pronome pessoal *nós* possui maior concretude, ou seja, normalmente é usado para referir-se a um número mais completo ou determinado de pessoas. O pronome pessoal *a gente* é usado para delimitar categorias, isto é, para referir-se a um número não limitado.

Diversos trabalhos apontaram o *grau de determinação do referente* como importante fator na alternância das formas pronominais *nós* e *a gente* em posição de sujeito (OMENA, 1986; MACHADO, 1995; LOPES, 1999; VIANNA, 2006).

Com base na hipótese acima e nos trabalhos de Lopes (1999) e Vianna (2006), propomos o controle do *grau de determinação do referente sujeito* conforme segue:

- i. *referência genérica e indefinida*: quando o pronome remete a uma categoria generalizada e indeterminada de indivíduos. Geralmente com referência a pessoas ou a grupos de forma geral (1.a).
- ii. *referência genérica e definida*: quando o pronome remete a uma categoria generalizada, mas determinada de indivíduos. Nesse contexto, fica claro que o falante tem consciência em sua mente de determinado grupo de indivíduos, no qual ele próprio está incluso. Por exemplo, as pessoas do trabalho, do futebol, da família, do bairro (1.b).
- iii. *referência específica e definida*: quando o pronome remete a uma categoria específica e determinada de indivíduos, em que o falante se inclui junto a outro referente também específico. A recuperação do referente é feita com exatidão no contexto evidenciado em períodos posteriores ou anteriores (1.c).

(1.a) a gente tem que se preocupá(r) SIM com o meio ambiente... não desmatá(r) (AC-051-550)

(1.b) então tem um secante de cobalto... que a gente utiliza lá no serviço (AC-086-380)

(1.c) a gente sempre passeava lá na pracinha... eu e minha esposa não saía de lá (AC-111-34)

Omena (1986), Lopes (1998) e Vianna (2006) afirmam que o emprego das formas pronominais *nós* e *a gente* também pode ser influenciado pelo tempo e modo verbais, já que os resultados de suas pesquisas revelaram que formas mais marcadas tendem a favorecer o uso de *nós*, enquanto formas menos marcadas, ou seja, com menos traços distintivos, favorecem *a gente*.

Apresentamos alguns resultados apresentados em pesquisas anteriores: i) A desinência de 1PP –*mos* vem adquirindo função de morfema de pretérito, em oposição ao morfema \emptyset do tempo presente. Há expectativa de que o pronome *nós* tenha 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).

O grupo de fatores *tempo e modo verbais* compõe-se das seguintes variantes:

- i. presente do indicativo e do subjuntivo;

- ii. pretérito imperfeito do indicativo e do subjuntivo;
- iii. pretérito perfeito do indicativo;
- iv. futuro do presente, do pretérito do indicativo e do subjuntivo;
- v. outros tempos verbais.¹

A *saliência fônica verbal* é outro fator apontado por inúmeros estudos como relevante na aplicação de marcas de concordância no sujeito, no verbo e em predicativos. Os resultados demonstram que distintos graus de diferenciação entre as formas em competição no processo de variação têm importância fundamental na seleção da forma preferida.

Naro et al. (1999) comprovaram que maiores níveis de *saliência* entre as formas verbais levam a maiores frequências de uso da forma de 1PP, seja com o sujeito *nós*, seja com o sujeito *a gente*.

Considerando observações de Lemle e Naro (1977) a respeito da síncope da vogal postônica nas palavras proparoxítonas, Rodrigues (1987) comprovou, para o português popular de São Paulo, que os falantes tendem a evitar formas verbais proparoxítonas, as quais ocorrem somente em alguns tempos da 1PP.

Ante o exposto, baseados em Naro et al. (1999) e em Rodrigues (1987), em relação ao grupo de fatores *saliência fônica*, propomos 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*;
- 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*;
- 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*;
- 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*.

O controle do fator *tipo de sujeito* é proposto por se acreditar que alguns sujeitos podem levar a maior aplicação de marcas de 1PP nos verbos. Sujeitos não realizados foneticamente, ou seja, sujeitos desinenciais ou nulos podem levar a maior realização do morfema número-pessoal de plural nos verbos, pois passam a atuar como única forma de identificação da pessoa do discurso.

Bortoni-Ricardo (1985) verificou que sujeitos do tipo *nulo ou desinencial* influenciam positivamente a aplicação de marcas de 1PP nos verbos (84% de CV), se considerados em oposição a sujeitos explícitos (47% de CV). Rodrigues (1987) controlou o fator linguístico *realização do sujeito sintático*, com a consideração dos fatores *nós explícito, não-explícito* (sujeito nulo) e *sujeito não pronominal* (por exemplo, *eu e meu marido*).

¹ Devido à baixíssima frequência de alguns tempos verbais (menos de 3%), optamos pela amalgamação no grupo “outros tempos verbais”.

A ausência ou elipse do sujeito (sujeito oculto, cancelado, apagado, zero) ocasiona, normalmente, marcação desinencial no verbo. Nesse caso, não há redundância na desinência verbal, como ocorre em orações com sujeito pronominal. A relação entre verbo e sujeito é estabelecida somente por meio da concordância verbal, o que “valida a hipótese de que sujeito oculto favorece o uso de formas verbais marcadas, ou aplicação da regra padrão” (RODRIGUES, 1987, p. 125).

As afirmações acima são pertinentes à CV de 1PP com a consideração da forma pronominal explícita ou não-explícita do pronome de 1PP *nós*. Cabe verificar se o mesmo princípio da manutenção da forma considerada padrão vale também para a forma pronominal *a gente*, que seria acompanhada de formas verbais de 3PS.

Se, no caso do pronome *nós*, a desinência de 1PP favorece a desambiguação em relação às outras pessoas, para o pronome *a gente*, a forma de 3PS promoveria, em determinados contextos, a ambiguidade de referente, por ser forma padrão ou não-padrão verbal utilizada em conjunto com vasta gama de pronomes pessoais.

Com base na discussão, propomos a investigação dos seguintes contextos em relação ao grupo *tipo de sujeito*;

- i. *nós* explícito;²
- ii. *nós* não-explícito (explicitado em oração anterior);
- iii. *a gente* explícito;
- iv. *a gente* não-explícito (explicitado em oração anterior).

O grupo *paralelismo formal de nível discursivo* também se revela importante fator linguístico a ser investigado. A expectativa é de que os contextos em que os verbos anteriores são marcados com o plural favoreçam a marcação de plural nos verbos posteriores. Com base nos princípios de Scherre e Naro (1993), para a CV de 3PP, de que “marcas levam a marcas, e zeros levam a zeros” e nos resultados apresentados em Lucchesi, Baxter e Silva (2009), a hipótese a ser investigada para o fator *paralelismo discursivo* é de que formas verbais precedidas de formas verbais com desinência de 1PP tenderiam a apresentar maior frequência de marcas de plural do que formas verbais precedidas de formas sem desinência de 1PP. Ressaltamos, de antemão, que os princípios apresentados referem-se a estudos realizados com a consideração da forma pronominal *nós*. É importante verificar se o mesmo princípio vale para a forma *a gente*.

- i. forma verbal com desinência de 1PP na oração anterior;
- ii. forma verbal com desinência 3PS na oração anterior;
- iii. forma verbal isolada ou primeira de uma série.

Diferentemente de variáveis linguísticas que restringem o tratamento conjunto dos fenômenos aqui investigados, variáveis sociais estão livres de restrição e sua inclusão no presente estudo já está de antemão justificada pela própria importância de considerá-las em todo e qualquer estudo sociolinguístico. Assim, sob as premissas já estabelecidas para as variáveis sociais mais tradicionalmente consideradas nos estudos variacionistas, controlamos aqui *gênero, faixa etária e escolaridade*.

² Por uma questão de recorte metodológico, neste momento, não consideramos outras formas de realização da 1PP.

Procedimentos metodológicos

Para o tratamento conjunto dos fenômenos identificados anteriormente, em nossa pesquisa, utilizamos 76 amostras de fala do Banco de Dados Iboruna (GONÇALVES, 2007), provenientes de informantes da região Noroeste do Estado de São Paulo, estratificados em cinco faixas etárias (7 a 15; 16 a 25; 26 a 35; 36 a 55 e mais de 55 anos), quatro níveis de escolarização (1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior) e gêneros masculino e feminino, distribuídos de forma equânime por entre as variantes sociais.

Para a quantificação da variação na CV, os dados referentes às formas *a gente* e *nós* foram rodados separadamente, com a inclusão das ocorrências com sujeitos ocultos ou desinenciais. A decisão sobre a inclusão dos verbos como formas vinculadas ao pronome *a gente* ou ao pronome *nós* foi pautada pela presença formal do pronome em orações anteriores, como mostram as ocorrências.

(2.a) **a gente** ficô(u) uns seis dias... mas foi muito bom até **aproveitamo(s)** bastante (AC-042, l. 15)

(2.b) **nós** fica mais sozinho aqui né?... e lá em cima fica um na guarita... e durante o dia fica DOIS... à noite éh:: **ficamo(s)** sozinho também (AC-121, l. 225)

Ao procedermos à rodada de verificação da frequência de aplicação de CV nos verbos, consideramos as especificidades de cada pronome. O pronome *nós*, influenciado pela tradição normativa, normalmente se vincula com maior frequência a desinências de 1PP; o pronome *a gente*, por se constituir em forma gramaticalizada de um SN, normalmente se liga a verbos com desinência de 3PS (NARO et al., 1999). Dessa forma, os pesos relativos para os verbos ligados ao pronome *nós* foram extraídos em relação à aplicação da forma de 1PP. Para a forma pronominal *a gente*, os pesos relativos foram extraídos em relação à aplicação da forma de 3PS.

Análise dos resultados

Os resultados gerais apresentados pelo pacote estatístico *GOLDVARB* demonstram que o uso da forma pronominal *a gente* corresponde, em frequência, a quase três vezes o uso da forma pronominal *nós*, conforme se visualiza a seguir.

Tabela 1: Percentual de uso dos pronomes pessoais *nós* e *a gente* (explícito)

<i>Nós</i>	<i>A gente</i>	Total
25,4% (573)	74,6% (1.682)	100% (2.255)

Apesar de esses resultados denotarem tendência à implementação da forma inovadora *a gente* em lugar da forma conservadora *nós*, julgamos necessária a análise dos resultados relacionados a cada um dos grupos de fatores considerados, principalmente os sociais. O que propomos mais adiante.

Na tabela 2, a seguir, são exibidas as frequências de aplicação de CV junto das formas pronominais pesquisadas.

Tabela 2: Percentual de aplicação de 1PP e 3PS com os pronomes *nós* e *a gente* em posição de sujeito (explícito ou desinencial)

<i>Nós</i>		<i>A gente</i>	
1PP	3PS	1PP	3PS
79,5% (551/693)	20,5% (142/693)	5,8% (112/1943)	94,2% (1831/1943)

O pronome sujeito *nós* apresentou maior tendência à variação na CV do que o pronome *a gente*. Enquanto a forma inovadora apresentou um percentual de 94,2% de aplicação de 3PS, a forma pronominal padrão, *nós*, apresentou 79,5% de uso das formas de 1PP, conforme prescreve a gramática normativa.

Na tabela 3, apresenta-se o resultado da seleção elaborada pelo programa computacional *GOLDVARB*.

Tabela 3: Ordem de seleção dos fatores considerados nos fenômenos variáveis

Fenômeno		<i>Nós x A gente</i>	<i>Nós + 1PP/3PS</i>	<i>A gente + 1PP/3PS</i>
linguísticos	tipo de sujeito	não considerado	6°	4°
	paralelismo discursivo	não considerado	4°	1°
	saliência fônica verbal	1°	2°	2°
	grau de determinação do suj.	4°	não selecionado	3°
	tempo e modo verbal	5°	não selecionado	não selecionado
sociais	escolaridade	3°	1°	não selecionado
	faixa etária	2°	3°	5°
	gênero	6°	5°	não selecionado

Ao observarmos a ordem de seleção é possível, de antemão, afirmar que os fenômenos variáveis, apesar de se relacionarem todos à 1PP do discurso, são influenciados por fatores sociais e linguísticos diferentes, salvo exceção do grupo de fatores *saliência fônica verbal*, que demonstrou igual influência nos três fenômenos variáveis, classificado como primeiro ou segundo fator mais relevante.

Para a alternância pronominal e para a CV com o pronome *nós*, é possível se notar que tanto os fatores sociais quanto os linguísticos exercem influência na seleção de uma ou outra forma pronominal.

Em relação ao fenômeno variável de CV com *a gente*, os resultados apontam maior influência dos fatores linguísticos do que dos fatores extralinguísticos.

Segue a discussão de cada um dos fatores considerados para os fenômenos variáveis investigados.

Saliência fônica

Os resultados demonstram que os níveis de saliência média e máxima exercem influência positiva na utilização da forma pronominal *nós* (pesos relativos (doravante, PR) de 0,642 e 0,669, respectivamente), enquanto o nível de saliência mínima demonstrou influência positiva no uso do pronome *a gente* (PR de 0,647).

Tabela 4: Frequência dos três fenômenos em relação à *saliência fônica*

Fenômeno \ Sal. fônica	<i>Nós</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>Nós + 1PP</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> peso relativo % (nº de oc./total)
Esdrúxula (proparoxítonas)	0,497 24 (105/438)	0,503 76 (333/438)	0,096 59,1 (68/115)	0,924 99,7 (358/359)
Mínima	0,353 12,1 (109/900)	0,647 87,9 (791/900)	0,271 76 (76/112)	0,522 97,1 (883/909)
Média	0,642 38,9 (309/795)	0,358 61,1 (486/795)	0,680 86,9 (357/411)	0,200 88,2 (518/587)
Máxima	0,669 41 (50/122)	0,331 59 (72/122)	0,689 90,9 (50/55)	0,135 81,8 (72/88)

Ainda que não haja forte preferência pelo uso de uma ou outra forma pronominal no contexto *saliência esdrúxula*, é possível verificar que tanto com o pronome *nós* quanto com o pronome *a gente*, o falante tende a evitar a forma de 1PP (v. RODRIGUES, 1987, dentre outros), haja vista haver baixa frequência de uso de 1PP junto de *nós* (PR de 0,096 e percentual de 59,1%) e altíssima frequência de uso de 3PS junto de *a gente* (PR de 0,924 e percentual de 99,7%).

Os resultados revelam também que os contextos *saliência média* e *máxima* contribuem para o uso de 1PP junto de *nós* e os contextos *saliência mínima* e *esdrúxula*, para o uso de 3PS com *a gente*, conforme hipóteses aventadas anteriormente.

Faixa etária

O fator *faixa etária* tem sido considerado na maioria dos trabalhos sociolinguísticos, com base na hipótese de que diferentes comportamentos atrelados a diferentes faixas etárias sugerem mudança em relação a implementação ou manutenção de uma das variantes no processo de variação.

Tabela 5: Frequência dos três fenômenos em relação à *faixa etária*

Fenômeno \ Faixa etária	<i>Nós</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>Nós + 1PP</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> peso relativo % (nº de oc./total)
7 a 15 anos	0,593 26 (98/377)	0,407 74 (279/377)	0,143 51,2 (62/121)	0,721 96 (334/348)
16 a 25 anos	0,282 12,4 (56/452)	0,718 87,6 (396/452)	0,516 84 (63/75)	0,608 95,6 (435/455)
26 a 35 anos	0,443 22,3 (102/458)	0,557 77,7 (356/458)	0,299 78 (92/118)	0,303 90 (368/409)
36 a 55 anos	0,682 39,6 (210/530)	0,318 60,4 (320/530)	0,767 91,1 (235/258)	0,385 94,3 (347/368)
+ de 55 anos	0,490 24,4 (107/438)	0,510 75,6 (331/438)	0,573 81,8 (99/121)	0,489 95,2 (347/363)

Os resultados para as faixas etárias intermediárias em relação à alternância pronominal vão ao encontro das expectativas para fenômenos linguísticos variáveis do português brasileiro, pois, partindo da faixa com informantes de 36 a 55 anos até a faixa com informantes de 16 a 25 anos, há aumento gradativo do uso da forma inovadora *a gente*

(PR de, 0,318,0,557 e 0,718) e, conseqüentemente, diminuição gradativa do uso da forma conservadora *nós* (PR de 0,282, 0,443 e 0,682, respectivamente).

A observação das faixas etárias das extremidades, em relação ao uso alternante dos pronomes, contudo, surpreende, já que há tendência ao uso da forma conservadora *nós* por informantes de 7 a 15 anos (PR de 0,593) e leve tendência ao uso da forma inovadora *a gente* pela faixa de maior idade (mais de 55 anos) (PR de 0,510). A consideração dos resultados relativos à CV elucida a possível semelhança entre as faixas etárias extremas. Na aplicação de CV junto de *nós*, é possível verificar comportamento discrepante, já que há forte tendência à não aplicação de 1PP por parte da faixa etária mais jovem (PR de 0,143) e tendência à aplicação da forma de 1PP pelas faixas de 36 a 55 anos e mais de 55 anos (PR de 0,767 e 0,573, respectivamente).

O comportamento também permanece dissemelhante em relação à CV com o pronome *a gente*, pois, na faixa de 7 a 15 anos, o PR para uso de 3PS é de 0,721, enquanto na faixa de mais de 55 anos, o PR é de 0,489. Em observação horizontal da faixa com informantes mais jovens é possível detectar a tendência ao uso das formas de 3PS em detrimento das formas de 1PP, com *nós* e *a gente*.

Escolaridade

Apresenta-se abaixo a tabela com os resultados relativos ao grupo de fatores escolaridade para os fenômenos investigados.

Tabela 6: Frequência dos fenômenos em relação à escolaridade

Fenômeno	<i>Nós</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>Nós + 1PP</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> % (nº de oc./total)
1º ciclo Ens. Fundamental	0,561 32,9 (148/450)	0,439 67,1 (302/450)	0,161 69,4 (129/186)	não selecionado 94,6 (333/352)
2º ciclo Ens. Fundamental	0,464 21,8 (126/577)	0,536 78,2 (451/577)	0,245 57,4 (89/155)	não selecionado 92,5 (491/531)
Ensino Médio	0,380 17,2 (114/663)	0,620 82,8 (549/663)	0,685 92,8 (128/138)	não selecionado 95,3 (603/633)
Ensino Superior	0,628 32,7 (185/565)	0,372 67,3 (380/565)	0,852 95,8 (205/214)	não selecionado 94,6 (404/427)

A hipótese para o fator social *escolaridade*, amplamente discutida em trabalhos sociolinguísticos, era de que falantes com níveis mais elevados de escolaridade tendessem ao uso de formas consideradas padrão na comunidade.

Os resultados para a alternância pronominal surpreendem, já que o comportamento verificado para o nível de escolaridade mínimo (1º ciclo do Ensino Fundamental) e para o nível de escolaridade máximo (Ensino Superior) da amostra, muito se assemelha, com PR de 0,561 e 0,628, respectivamente, para o uso da forma padrão e conservadora *nós*.

Destacamos, novamente, a importância da consideração dos fenômenos de variação na CV para a explicação do que seria um resultado desconcertante. Se o comportamento se assemelha, no que concerne ao uso da forma pronominal *nós*, o mesmo não se verifica em relação à CV junto desse pronome. Na observação dos resultados, há notória polarização, com informantes de menor escolaridade (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental) tendendo

a evitar o uso de formas verbais de 1PP (PR de 0,161 e 0,245) e com informantes de maior escolaridade (Ensino Médio e Superior) tendendo ao uso de formas de 1PP (PR de 0,685 e 0,852).

Paralelismo discursivo

A hipótese para o fator linguístico *paralelismo formal de nível discursivo* era de que marcas verbais de plural em orações anteriores tendessem a influenciar o uso de marcas em orações posteriores. Apresentamos os resultados evidenciados para o grupo.

Tabela 7: Frequência dos três fenômenos em relação ao paralelismo discursivo

Fenômeno	<i>Nós</i>	<i>A gente</i>	<i>Nós + 1PP</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> peso relativo % (nº de oc./total)
Paral. Discursivo				
v. isolado ou 1º de uma série	não considerado	não considerado	0,437 77,3 (445/576)	0,651 99,1 (1668/1683)
v. anterior em 1PP	não considerado	não considerado	0,816 96,1 (98/102)	0,001 3,7 (1/27)
v. anterior em 3PS	não considerado	não considerado	0,400 53,3 (8/15)	0,024 69,5 (162/233)

Os resultados exibidos na tabela para a CV confirmam totalmente a expectativa de que verbos anteriores com marcas de 1PP influenciam positivamente o uso de marcas de 1PP em verbos posteriores (PR de 0,816). Por outro lado, o verbo anterior em 3PS influencia o uso de 3PS no verbo que segue (PR de 0,400).

Para a CV com *a gente*, a hipótese do paralelismo formal não se confirma, já que tanto a presença de verbos em 1PP quanto em 3PS em orações anteriores exercem influência negativa no uso de 3PS no verbo que segue (PR de 0,001 e 0,024).

A explicação reside no fato de que a forma verbal de 3PS, considerada não marcada, além de ser empregada junto da forma *a gente*, pode também ser utilizada junto de formas da segunda e terceira pessoas do discurso no singular (*você e ele/ela*), o que a torna ambígua em contextos de sujeito oculto ou desinencial, como os observados nas duas categorias que apresentaram forte tendência ao uso das formas de 1PP.

É possível notar, ainda, que, para os casos em que o sujeito se explicita na mesma oração do verbo (*verbo isolado ou primeiro de uma série*), há forte tendência de ocorrência de verbos em 3PS (PR de 0,651 e 99,1%).

Grau de determinação do sujeito

A hipótese para o grupo de fatores *grau de determinação do sujeito* era de que a forma pronominal *a gente* fosse empregada em contextos com sujeitos genéricos e indeterminados, em contrapartida, o pronome *nós* seria utilizado com maior frequência em contextos de sujeitos específicos e determinados. A seguir, os resultados apresentados.

Tabela 8: Frequência dos três fenômenos em relação ao grau de determinação do sujeito

Fenômeno Grau de det.do suj.	<i>Nós</i> peso relativo % (n° de oc./total)	<i>A gente</i> peso relativo % (n° de oc./total)	<i>Nós + 1PP</i> % (n° de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> peso relativo % (n° de oc./total)
Genérico e indefinido	0,396 12,7 (27/213)	0,604 87,3 (186/213)	não selecionado 85,7 (24/28)	0,830 99,1 (577/582)
Genérico e definido	0,443 23 (168/732)	0,557 77 (564/732)	não selecionado 81,6 (199/244)	0,445 97,5 (193/198)
Específico e definido	0,511 28,9 (378/1310)	0,489 71,1(932/1310)	não selecionado 74,1 (346/467)	0,320 91,2 (1061/1163)

Em relação ao emprego das formas pronominais, a expectativa foi totalmente concretizada, visto haver maior propensão de uso da forma conservadora *nós* com sujeitos específicos e definidos (PR de 0,511). Para sujeitos com referente mais genérico, tanto definidos quanto indefinidos, a tendência é de maior uso do pronome sujeito *a gente* (PR de 0,557 e 0,604).

A observação dos resultados para a CV junto do pronome *a gente* revela que diferentes graus de determinação e definitude do sujeito também influenciam a frequência de uso das formas de 3PS, pois sujeitos com referente genérico e indefinido exibem maior frequência de desinências de 3PS (PR de 0,830), ao passo que sujeitos específicos e definidos têm propensão a receberem marcas de 1PP (PR de 0,320).

Para a CV com o pronome *nós*, não houve a seleção do grupo de fatores *grau de determinação do sujeito*.

Tipo de sujeito

Apresentamos, em seguida, a frequência dos fenômenos variáveis considerados em relação ao grupo de fatores *tipo de sujeito*.

Tabela 9: Frequência dos fenômenos em relação ao tipo de sujeito

Fenômeno Tipo de suj.	<i>Nós</i>	<i>A gente</i>	<i>Nós + 1PP</i> peso relativo % (n° de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> peso relativo % (n° de oc./total)
explícito	não considerado	não considerado	0,453 77,1 (442/573)	0,752 99,1 (1667/1682)
oculto ou desinencial	não considerado	não considerado	0,710 90,8 (109/120)	0,017 62,8 (164/261)

Confirmam-se as hipóteses supracitadas, visto que, para a CV com a forma pronominal *nós*, contextos com sujeito oculto ou desinencial se mostraram favoráveis ao uso da desinência de 1PP (PR de 0,710), devido ao fato de o verbo se constituir no único elemento indicador da pessoa do discurso. Para os casos de sujeito explícito, além das marcas no verbo, há ainda a presença formal do pronome pessoal *nós*, motivo pelo qual há diminuição na frequência de uso de desinência verbal de 1PP (PR de 0,453).

Em relação à CV com o pronome *a gente*, os resultados confirmam maior tendência ao uso de 3PS para sujeitos explícitos (PR de 0,752) e forte tendência de uso de desinência de 1PP com sujeitos ocultos ou desinenciais (PR de 0,017).

Se para a CV junto do pronome *nós*, a desinência de 1PP evita a ambiguidade em relação à referência de pessoa do discurso, para a CV com *a gente*, a forma verbal de 3PS sem a presença formal do pronome leva a ambiguidade de referente (por ser utilizada com pronomes de 2PS, 3PS ou 1PP do discurso), o que justifica o uso da desinência verbal 1PP, empregada exclusivamente com pronomes de 1PP do discurso.

A presença do pronome *a gente* desfaz a ambiguidade, o que justifica, nesse contexto, o emprego quase categórico de 3PS.

Gênero

Com base numa ampla gama de trabalhos sociolinguísticos que investigou a influência do fator *gênero* sobre fenômenos variáveis do PB, a hipótese é que mulheres apresentem maior inclinação ao uso de formas inovadoras do que os homens. Ressalva feita aos fenômenos em que a variável inovadora possui maior estigma social do que a variável conservadora, pois, nesses casos, há uma tendência do gênero feminino em evitar a forma estigmatizada. Abaixo os resultados para a variável social *gênero*.

Tabela 10: Frequência dos fenômenos em relação ao gênero

Fenômeno \ Gênero	<i>Nós</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>Nós + 1PP</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> % (nº de oc./total)
Masculino	0,545 28 (269/960)	0,455 72 (691/960)	0,429 72,1 (238/330)	não selecionado 93,8 (751/801)
Feminino	0,467 23,5 (304/1295)	0,533 76,5 (991/1295)	0,564 86,2 (313/363)	não selecionado 94,6 (1080/1142)

Em relação à alternância pronominal, é possível notar maior propensão das mulheres ao uso da forma inovadora *a gente* (PR de 0,533), em oposição aos homens, que tendem mais ao uso da forma conservadora *nós* (PR de 0,545).

Para a CV com o pronome *nós*, observa-se maior frequência de aplicação da desinência de 1PP por parte das mulheres, o que também é explicado pelo estigma elevado em relação à não aplicação das marcas verbais de plural. O grupo de fatores não foi selecionado para a CV com *a gente*.

Tempo e modo verbal

Ao considerarmos os resultados exibidos na tabela abaixo, é possível notar que apenas os fenômenos de alternância pronominal e de CV com o pronome *a gente* mostraram-se suscetíveis à influência do grupo *tempo e modo verbal*.

Tabela 11: Frequência e PR dos três fenômenos em relação ao *tempo-modo verbal*

Fenômeno Tempo- modo verbal	<i>Nós</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>A gente</i> peso relativo % (nº de oc./total)	<i>Nós + 1PP</i> % (nº de oc./total)	<i>A gente + 3PS</i> peso relativo % (nº de oc./total)
pres.ind + pres.subj	0,422 16,6 (171/1032)	0,578 83,4 (861/1032)	não selecionado 80,4 (144/179)	0,579 98,3 (967/984)
pret.imp.ind. + pret.imp.subj.	0,502 24,3 (102/419)	0,498 75,4 (317/419)	não selecionado 59,6 (68/114)	0,883 99,7 (344/345)
pret. perf.ind.	0,640 42,5 (288/677)	0,360 57,5 (389/677)	não selecionado 86,9 (338/389)	0,085 81 (402/94)
formas fut. + outros	0,470 19,4 (12/127)	0,530 80,6 (115/127)	não selecionado 66,7 (10/15)	0,788 99,2 (128/129)

Ao compararmos os PR da tabela, é possível se notar que o Pretérito Perfeito favorece o uso de *nós* (0,640), enquanto o Presente tende a favorecer o uso de *a gente* (0,578). Para o Pretérito Imperfeito, os resultados mostram equilíbrio entre o uso de *nós* e *a gente* (0,502 e 0,498, respectivamente). O futuro em conjunto com outros tempos e modos favorece o uso do pronome *a gente*.

A expectativa de que formas de Pretérito apresentariam maior frequência de aplicação de 1PP foi confirmada apenas para ocorrências com sujeito *a gente* no Pretérito Perfeito, já que essa categoria apresentou menor percentual e PR em relação à aplicação de desinência de 3PS (81% e 0,085). Verbos no Presente influenciam negativamente a aplicação de 1PP, pois apresentaram alta frequência de aplicação de desinência de 3PS (98,3 % e 0,579 de PR).

Os resultados para Pretérito Imperfeito são justificados pela consideração de que essas ocorrências se tratam, em sua totalidade, de casos de *saliência esdrúxula*, em que a forma de 1PP é proparoxítone, contextos em que os falantes tendem a evitar o uso da forma, seja o sujeito *nós*, seja *a gente*.

Conclusão

A consideração dos fatores linguísticos e sociais para os fenômenos em conjunto proporcionou uma visão mais ampla da manifestação da primeira pessoa do discurso no plural, o que seria inviável com o tratamento dos fenômenos separadamente.

A influência determinante dos fatores sociais *escolaridade*, *idade* e *gênero* sobre a CV com *nós* leva à conclusão de que algumas faixas sociais têm maior consciência do fenômeno do que outras. Em relação à CV com *a gente*, a seleção apenas da variável *idade* evidencia que o falante é menos consciente do fenômeno, tendo esse maior influência dos fatores linguísticos. Em relação à alternância pronominal, verificamos a influência conjunta de fatores sociais (*escolaridade*, *idade* e *gênero*) e linguísticos (*saliência fônica*, *grau de determinação do sujeito* e *tempo e modo verbal*).

A conclusão do trabalho se dá na expectativa de que os resultados e as discussões aqui apresentadas contribuam para maior entendimento dos fenômenos variáveis da comunidade de fala do noroeste paulista.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, R. M. Variações linguísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolinguística. *Ilha do Desterro*, [s.l.] v. 20, p. 59-81, 1988.
- BARROS, J. *Grammatica da lingua portuguesa*. Lisboa: Olyssipone, 1540. Disponível em: <http://purl.pt/12148>. Acesso em: 22 mar. 2010.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.
- BORTONI-RICARDO, S.M. *The urbanization of rural dialect speakers—a sociolinguistic study in Brazil*. 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. 175 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- COSTA, J.; MOURA, D.; PEREIRA, S. Concordância com *a gente*: um problema para a teoria de verificação de traços. In: *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2001, p. 639-656.
- FERNANDES, E.; GORSKI, E. A concordância verbal com os sujeitos *nós* e *a gente*: um mecanismo do discurso em mudança. *Atas do I Simpósio sobre a diversidade linguística no Brasil*, Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1986, p. 175-183.
- FURTADO, I. *A variação no uso de a gente e nós*. [s.d.] Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasasletras/inicie/IsmeriaFurtado.pdf. Acesso em: 19 mai. 2010.
- GONÇALVES, S.C.L. *Banco de dados Iboruna: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista*. 2007. Disponível em: <http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>. Acesso em: 20 mai. 2010.
- LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania P., 1972.
- LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do Português*. Rio de Janeiro: Mobral/Fundação Ford, 1977.
- LOPES, C.R.S. *Nós e a gente no português falado culto do Brasil*. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 2, 1998, p. 405-422.
- _____. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português: percurso histórico*. 1999. 181f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J.A.A. A concordância verbal. In: LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.) *O português afro-brasileiro*. EDUFBA: Salvador, 2009. p. 331-371.

- MACHADO, M. S. *Sujeitos pronominais “nós” e “a gente”*: variação em dialetos populares do norte fluminense. 1995. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. *Language Variation and Change*, v. 11, n. 2, p. 197-211, 1999.
- NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.
- 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 Língua Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- RODRIGUES, A.C.S. *A Concordância Verbal no Português Popular em São Paulo*. 1987. 189 f. Tese (Doutorado de Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância de número no português popular do Brasil. *DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo: EDUC, v. 9, n. 1, p. 1-14, 1993.
- 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) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- ZILLES, A. M. S. Grammaticalization of *a gente* as a cluster of changes: evidence from apparent and real time studies. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 13-46, 2004.
- _____; MAYA, L.; SILVA, K. A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre, RS. *Organon*, v.14, n. 28/29, p. 195-219, 2000.

Políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde

(Official language politics in Cape Verde)

Cloris Porto Torquato¹

¹Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

cloritor@yahoo.com.br

Abstract: The present work analyzes the official language politics carried on in Cape Verde (Africa) in the colonial period. The administrative-juridic documents of the Portuguese colonial system are the subject of our analysis (decrees and administrative instructions). The analysis, grounded on the conception of language politics formulated by Calvet (2002; 2005; 2007), reveals that the actions over the languages carried on by the Portuguese colonial administration were related to the construction of the Portuguese Nation-Empire and constituted themselves as answers to the international organisms. This occurred as an attempt to justify the maintenance of the colonialism, as well as a legal mechanism of State control over the ultramarine populations. These politics are characterized by the imposition of the Portuguese language upon the Cape-Verdians.

Keywords: language politics; Cape Verde; colonial period.

Resumo: O presente trabalho analisa as políticas linguísticas oficiais implementadas em Cabo Verde (África) no período colonial. São objetos de análise os documentos administrativo-jurídicos do sistema colonial português (decretos e instruções administrativas). As análises, que se fundamentam na concepção de política linguística formulada por Calvet (2002; 2005; 2007), revelam que as ações sobre as línguas efetuadas pela administração colonial portuguesa estavam vinculadas à construção da Nação-Império portuguesa e constituíam-se tanto como resposta a organismos internacionais na tentativa de justificar a manutenção do colonialismo quanto como mecanismo legal de controle do Estado sobre as populações ultramarinas. Tais políticas caracterizaram-se pela imposição da língua portuguesa aos caboverdianos.

Palavras-chave: política linguística; Cabo Verde; período colonial.

Introdução

Partindo do conceito de “política linguística”, à luz dos estudos desenvolvidos pelo linguista Louis-Jean Calvet (2002, 2005, 2007), este trabalho visa a descrever e analisar políticas linguísticas oficiais desenvolvidas em Cabo Verde¹ no período colonial. Calvet (2005), no livro *Linguística y Colonialismo*, discute as relações entre língua, estudos linguísticos e dominação linguística e social. Um dos principais objetivos do autor nesse texto é mostrar que os estudos sobre linguagem produzidos no decorrer dos séculos XVI a XX auxiliaram na construção da dominação, do colonialismo. Entendendo que os estudos sobre linguagem não podem ser dissociados da visão social e política que é dominante na sociedade, Calvet ocupa-se principalmente dos mecanismos de dominação de uma língua sobre outra(s) como instrumentos de dominação entre povos e/ou entre grupos sociais.

¹ Cabo Verde, que integra o conjunto dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), é um país africano situado a aproximadamente 455 Km da costa de Senegal. É um arquipélago formado por dois grupos de ilhas: ao Norte, o de Barlavento, constituído pelas ilhas Boa Vista, Sal, Santo Antão, São Nicolau e São Vicente; ao Sul, o de Sotavento, do qual fazem parte Brava, Fogo, Maio e Santiago.

Segundo Calvet, o processo de dominação linguística tem os seguintes componentes: 1. Componente econômico: as origens dos conflitos linguísticos podem ser encontradas nos conflitos econômicos e sociais, no modo de produção, “resumindo, no colonialismo como fenômeno econômico e político”. 2. Componente jurídico: uma vez que uma comunidade está sob a governação/o aparato técnico-administrativo de um Estado, o colonialismo implica a emanção de sua legislação e de seus modos de reprodução. 3. Componente ideológico: há dispositivos do pensamento colonial que confluem para a formação de uma visão de mundo que assegura a dominação.

Com base nessa perspectiva enunciada por Calvet (2005), explicitamos e analisamos políticas linguísticas *in vitro* em Cabo Verde no período colonial levando em consideração estes três elementos que compõem o colonialismo e a dominação linguística: a conjuntura econômica, a construção e a utilização do aparato jurídico e as posturas ideológicas do colonialismo português.

Para o estudo das políticas *in vitro*, analisamos documentos oficiais (legislações, decretos, resoluções) produzidos pelo Estado colonial no campo administrativo-jurídico. Entendemos que a regulação do Estado sobre seu povo e seu território é que determina a necessidade de produzir políticas linguísticas (políticas *in vitro*, conforme CALVET, 2002; 2007). A gestão *in vitro* implica que as decisões técnicas e políticas sejam *impostas* aos falantes. Para impor aos sujeitos e grupos sociais suas decisões, “o Estado dispõe essencialmente da lei”, de forma que “não existe planejamento linguístico sem suporte jurídico”. (CALVET, 2007, p. 75, grifo do autor). A lei é, em si mesma, uma realidade que se refere ao modo como grupos dominantes representam a ordem social (THOMAZ, 2001) e um espaço de veiculação da ideologia dominante. O aparato jurídico está, portanto, a serviço do Estado e dos grupos dominantes a ele ligados, construindo representações da realidade social e delineando-a em função dos seus interesses.

Os documentos oficiais do período colonial voltados para determinações legislativas nos territórios ultramarinos foram selecionados dentre aqueles publicados no Boletim Geral do Ultramar² (B.G.C.). Os documentos analisados compõem parte das determinações legais que orientaram o ensino nas colônias portuguesas e parte da legislação sobre os estatutos jurídicos e sociais dos povos nativos nascidos nas colônias. São analisados textos jurídicos que fazem referências à língua portuguesa ou a línguas africanas.

Nosso estudo indica que, de modo geral, as políticas linguísticas coloniais em Cabo Verde estão vinculadas ao processo de construção da Nação-Império portuguesa no ultramar no âmbito da colonização.

Políticas linguísticas

Segundo Calvet (2002), define-se “*política linguística* [como] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e *planejamento linguístico* [como] a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” (p. 145). Para o autor, as políticas linguísticas podem ser elaboradas

² O Boletim Geral do Ultramar foi publicado inicialmente com o título de Boletim da Agência Geral das Colônias; passou a chamar-se Boletim Geral das Colônias em 1935; e, em 1951, passou a ser intitulado Boletim Geral do Ultramar. Publicado entre os anos 1925 e 1961, o Boletim é dividido em seções (artigos, informes, relatórios), dentre as quais focalizamos a seção intitulada Legislação Colonial.

por grupos que desempenham papéis distintos na organização social, mas apenas o Estado tem o poder e os mecanismos para pôr em prática determinadas escolhas (CALVET, 2002).

As políticas linguísticas constituem-se como um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente busca solucionar problemas de comunicação em uma comunidade linguística, de modo que as políticas estabelecem os lugares e as formas de uso da(s) língua(s) na comunidade. Esses grupos podem ser supranacionais (lusofonia, francofonia) ou podem ser representantes de grupos sociais e étnicos no interior de um mesmo Estado político (catalães, flamengos, bascos, grupos étnicos latino-americanos e africanos).

Para Calvet (2002, 2007), há duas formas de gerir as políticas linguísticas: *in vivo*, em que os problemas de comunicação são solucionados a partir das práticas sociais, e *in vitro*, que consiste na “intervenção sobre essas práticas” (2002, p. 146). O primeiro refere-se a soluções que não são determinadas por uma lei ou por decreto. Elas surgem no processo social e são produtos das práticas sociais. Calvet (2007) afirma que as políticas *in vivo* são caracterizadas pelas *escolhas espontâneas* dos sujeitos nas práticas linguísticas orais ou escritas. O autor cita como exemplos dessa forma de gestão a formação dos Pidgins como soluções comunicativas nos contextos das sociedades colonizadas.

O segundo tipo de gestão das línguas refere-se a ações que se consolidam como ações de *poder e controle institucional*. Para Calvet, as políticas linguísticas *in vitro* desenvolvem-se principalmente por intermédio dos linguistas/técnicos, que analisam e descrevem as situações linguísticas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações e propõem formas para regular os problemas; em seguida, os políticos estudam os resultados e propostas apresentados pelos técnicos, escolhem as propostas que lhes parecem mais adequadas e aplicam-nas. As políticas *in vitro* correspondem ao *planejamento linguístico*, que se caracteriza como a implementação efetiva das escolhas referentes aos usos linguísticos na sociedade. Convém destacar que nem todas as ações de planejamento linguístico envolvem linguistas ou técnicos. Por vezes, são ações determinadas pelo Estado sem participação daqueles.

Segundo Calvet, a gestão *in vitro* e a gestão *in vivo* podem ser conflituosas entre si; por exemplo, o Estado pode implementar a oficialização de uma língua que o povo não aceita e pode coibir o uso de uma língua representativa da identidade de algum grupo. Esses conflitos podem existir porque a política linguística implica o estabelecimento de relações entre as análises dos técnicos e a intuição popular sobre a(s) língua(s) em questão. As políticas *in vitro* agem sobre as línguas

[...] para intervir no peso das línguas, na sua presença simbólica. Mais uma vez, a ação *in vitro* utiliza os meios da ação *in vivo*, inspira-se nela, mesmo que dela se diferencie ligeiramente. Entre a *prática espontânea* de um açougueiro norte-africano que afixa em seu estabelecimento em Paris a sua razão social em árabe, por exemplo, e a *intervenção dos poderes públicos* exigindo que essa razão social seja também indicada em francês, que ela seja então traduzida, pode-se observar aí a vontade de *manifestar uma identidade através da língua* (neste caso, uma língua escrita) e duas abordagens diferentes desta busca identitária: uma passando pelos *comportamentos espontâneos* e outra pela *intervenção da lei*. (CALVET, 2007, p. 73, grifos meus)

O planejamento linguístico pode intervir sobre *a língua (corpus)* e sobre *as línguas (status)*. As ações sobre *a língua* consistem em intervenções deliberadas para a mudança linguística que visa à modernização de uma língua, sua depuração ou sua defesa, como revisões ortográficas, intervenções sobre o léxico com a formação ou substituição de palavras e/ou a padronização de uma língua; as ações sobre *as línguas* efetuam-se, sobretudo, como a escolha de uma língua nacional, que pode implicar também a “recuperação” de uma língua, elevando-a da posição de dialeto à de língua.

Cumpra assinalar que as políticas linguísticas postas em prática como *planejamento linguístico* constituíram-se inicialmente como parte do processo de formação e consolidação do Estado-Nação. A configuração do Estado moderno demandou a adoção e oficialização de uma língua para o contato administrativo entre o povo e o poder constituído. A escolha linguística realizada pelo Estado estava a serviço do estabelecimento do aparato técnico-administrativo, que implicava a escrita e demandava uma política de educação, pois não poderia haver intermediários entre os cidadãos e o Estado centralizado, como líderes, governos provinciais, igrejas, minorias étnicas e outras línguas (SAFRAN, 1999). O modo como o Estado falava e fala aos cidadãos explicita-se, dentre outros, nas produções linguísticas (textuais) das instituições ministeriais, judiciárias, fiscais, escolares, militares e políticas. Essa produção prevê a regularização de formas linguísticas (gêneros do discurso com suas escolhas voltadas para a estrutura linguística padronizada).

Para viabilizar a comunicação entre Estado e cidadãos, foram desenvolvidas atividades de planejamento linguístico que visavam à construção de uma autenticidade linguística (construção de uma historicidade de uso da língua, especialmente fixada pela escrita), à modernização (a língua deveria ser capaz de responder às demandas administrativas, da ciência e das artes) e à unificação da língua (em todo o território deveria haver uma língua comum). Nesse contexto, a adoção de uma língua oficial para comunicação entre administração pública e cidadãos não implicava a extinção nem exatamente o controle da diversidade linguística.

Enquanto essa diversidade não representou uma ameaça ao poder constituído, não houve necessidade de ações de cunho controlador. Entretanto, a língua passou a constituir um elemento fundamental dos discursos identitários de grupos sociais que podiam ameaçar o poder estatal³ com a construção de novos referenciais de lealdade e pertença distintos do Estado. A partir do momento que a língua foi associada à identidade, foram desenvolvidas políticas linguísticas para controlar os usos e as formas linguísticas (enfim, a diversidade linguística) no interior do Estado (HOBSBAWM, 2002; HAUGEN, 2001). Uma vez que a escolha de uma língua ou de uma variedade linguística poderia desencadear conflitos, o Estado reservou (e reserva) para si o *planejamento linguístico* de modo a garantir o controle sobre as reivindicações e ações políticas linguístico-identitárias de seus cidadãos. A seleção de uma língua oficial constitui-se, portanto, como uma estratégica política de manipulação de uma nacionalidade pelo governo/Estado. Assim, “língua nacional” é vista, nas instâncias oficiais, como “a alma da nação e [...] o critério crucial da nacionalidade” (HOBSBAWM, 2002, p. 116). Manipuladas pelo Estado na busca pela lealdade dos cidadãos, a língua, a literatura e a cultura recobrem-se de um caráter político-ideológico.

³ Esse processo pode ser verificado tanto nos países europeus e americanos (dentre os quais, os latino-americanos) no final do séc. XIX e início do séc. XX quanto na constituição dos recém formados/independentes Estados da África e Ásia a partir da metade do séc. XX (HOBSBAWM, 2002).

De fato, a língua tornou-se um exercício mais deliberado de engenharia social na medida em que seu significado simbólico passou a prevalecer sobre seu uso real, como testemunham os vários movimentos para “nativizá-la” ou tornar seu vocabulário mais verdadeiramente nacional. (HOBSBAWM, 2002, p. 135)

As políticas linguísticas implementadas pelo Estado configuram-se, então, como um dos aspectos constitutivos da identidade nacional construída pelo Estado, que visa ao estabelecimento das pertencas e lealdades para a consolidação do seu poder (FISHMAN, 1975; HAUGEN, 2001). Nesse sentido, as ações sobre *a língua* e sobre *as línguas* integram a construção discursiva da identidade nacional e precisam ser justificadas para os cidadãos.

Políticas linguísticas *in vitro* no período colonial e a Nação-Império Intercontinental

O projeto colonial de aporuguesamento dos africanos, que primava pela expansão da língua portuguesa, estava inserido numa política portuguesa internacional: Portugal apresentava-se às outras nações, em relação às colônias, como anti-racista e multirracial, de modo a garantir a possibilidade de *uma Nação* administrativamente dividida em províncias *em diferentes continentes*. O Estado, para justificar as políticas implementadas, expunha objetivos “civilizadores”: primeiro, os africanos seriam civilizados pela religião; depois, pela adequação aos modos civilizados (tecnologias) ocidentais. No processo civilizatório empreendido pelo governo colonial, a língua portuguesa caracterizou-se como um dos principais instrumentos da política colonial.

Portugal, no século XIX, formulou e concretizou algumas de suas principais políticas coloniais. No cerne dessas políticas estão as políticas linguísticas do sistema colonial português, cuja implementação conjugou as forças do Estado e da Igreja. Fundamentado em uma política assimilacionista, o sistema colonial passou a incentivar ainda mais o que se caracterizava como o rompimento com os modos tradicionais africanos e a adoção da **língua** e da cultura portuguesas. Ao se tornarem portugueses “através da Igreja Católica, da *língua* e da tecnologia portuguesa” (LARA, 2000, p. 40) (grifo meu), aos colonizados era concedido o direito à cidadania, podendo votar e ocupar cargos administrativos, tornando-se “iguais” aos portugueses.

O direito à cidadania lusitana para os africanos foi instituído pelo Estatuto do Indigenato,⁴ estabelecido pelo decreto nº 12.583, de 23 de outubro de 1926, que aprovava o *Estatuto Político, Civil e Criminal dos Indígenas de Angola e Moçambique*. Esse Estatuto determinava a *especificidade civilizacional* e as *responsabilidades históricas do Estado e Nação*, dentre as quais se destaca a garantia da unidade nacional pela assimilação dos indígenas.

A tentativa portuguesa de afirmação dessa unidade nacional, que garantiria uma *nação intercontinental*, respondia às novas necessidades desencadeadas no contexto

⁴ Para que um colonizado fosse considerado cidadão português, a política portuguesa colonial exigia que ele falasse português e tivesse concluído a escolarização mínima. Embora esse Estatuto nunca tenha sido aplicado em Cabo Verde — uma vez que havia o pressuposto de que os habitantes do Arquipélago eram mais assimilados que os africanos de Moçambique, Angola ou Guiné Bissau — a ideologia do civilizado como aquele que adota os padrões socioculturais lusitanos foi difundido por todo domínio colonial português (GRAÇA, 1997, p. 66).

internacional⁵ a partir do século XIX. A abolição da escravatura, a expansão do capitalismo e a Conferência de Berlim (também conhecida como a “Partilha da África”)⁶ (1885) reconfiguraram o cenário político do século XIX. Como parte desse cenário internacional, o desenvolvimento econômico das potências europeias fez com que essas demonstrassem renovado interesse pelas colônias africanas. Movidas principalmente pelas necessidades de matéria-prima para seus produtos e de consumidores para expansão de seu mercado, as potências europeias e a emergente potência norte-americana – EUA – realizaram a Conferência de Berlim (1885). A partir dessa Conferência, as questões coloniais deixaram de ser assuntos restritos dos colonizadores e passaram ao foro internacional. Dentre as decisões firmadas nessa Conferência, destacamos: 1. *a determinação de proteção aos indígenas em nível de educação e bem-estar*; 2. a liberdade de missões religiosas e dos cultos; e 3. a efetiva ocupação dos territórios.

Em meio à negociação dos territórios colonizados, a determinação de *educação e bem-estar* para as comunidades autóctones pode remeter-nos ao projeto humanista. Entretanto, embora seja possível vislumbrar a extensão dos ideais de cidadania aos povos africanos, o conceito de *bem-estar* definia-se pelo padrão europeu, que implicava o consumo dos bens industrializados e do modo de vida social, econômico e cultural europeu. A educação, por sua vez, caracterizava-se como o espaço privilegiado de inculcação desse modo de vida, bem como de formação de mão-de-obra local.

A determinação de liberdade de missões e cultos visava não apenas à difusão religiosa mas também pretendia garantir a presença política de grupos não católicos, como a Inglaterra protestante, nos territórios colonizados pela França, Bélgica e Portugal. As colônias portuguesas, mais ligadas à Igreja Católica, viram crescer a presença de missionários protestantes em seus territórios e, concomitantemente, viram a difusão de outras línguas europeias que não a portuguesa. Ademais, essa presença missionária poderia ser utilizada para informar sobre a “ocupação efetiva do território”.

A consolidação da “Partilha da África” deu-se na Conferência de Bruxelas (1889), confirmando o caráter econômico da nova empreitada colonialista. Destacam-se os seguintes acordos: 1. adoção de medidas eficazes para eliminação do comércio de escravos; 2. *obrigação de promover econômica e socialmente os povos africanos*; e 3. a ocupação efetiva do território deveria garantir a criação de uma rede administrativa, judicial, religiosa, militar e de comunicação e transportes.

A efetivação desses acordos pelo governo colonial português, no entanto, era dificultada pela crise econômica que se instalara na metrópole com o final do comércio de escravos, que era a base até então da economia portuguesa, e por uma crise política de disputas entre republicanos e monarquistas. Em meio às crises internas, a política colonial portuguesa buscava responder às demandas internacionais. Essa política colonial caracterizou-se por ser ambígua: Portugal precisava responder às orientações internacionais de desenvolvimento dos povos africanos e deveria manter assegurada a exploração da mão de obra e das riquezas locais. A “missão civilizadora” e, conseqüentemente, a política

⁵ Não pretendemos, neste trabalho, retomar pormenorizadamente ou aprofundar as discussões históricas a esse respeito. Nossa abordagem (superficial) de alguns aspectos históricos visa tão somente à contextualização histórica das políticas coloniais emergentes nesse período. Para quem deseja aprofundar a discussão, sugerimos a leitura do artigo “A ideia colonial em Portugal (1875-1914)”, de Maria Manuela Lucas (1992).

⁶ A esse respeito, ver Brunschwig (2001).

linguística foram marcadas também por essa ambiguidade, especialmente a partir do século XX.

Em função da adoção do modelo político republicano, em Decreto de 22 de outubro de 1910, o governo português extinguiu o ensino da doutrina cristã nas escolas e restringiu os espaços políticos da Igreja na Educação, laicizando o ensino e, especialmente, promovendo a separação entre o Estado e a Igreja. Durante um curto espaço de tempo, a Igreja Católica esteve à margem do processo colonial nos territórios portugueses. Entretanto, a falta de recursos econômicos e humanos para ampliação (e mesmo manutenção) da rede de instrução pública nas colônias, o enfraquecimento de Portugal no cenário político europeu e a presença de missionários de outras instituições religiosas e, principalmente, de outras nacionalidades nas colônias fizeram com que o Estado retomasse a parceria com a Igreja Católica no processo de escolarização e assimilação das colônias.

O governo colonial devolveu a responsabilidade da educação nas colônias à Igreja Católica através do Decreto nº. 12.485, de 13 de outubro de 1926, que estabelecia o “Estatuto orgânico das missões católicas portuguesas da África e Timor”. O Artigo 21º desse decreto define que “o programa geral das missões nacionais é *sustentar os interesses do império colonial português* e desenvolver o seu progresso moral, intelectual e material, em toda a possível extensão do seu significado, conforme o permitirem as circunstâncias de cada missão” (Decreto nº 12.485, B.G.C., p. 145) (grifo meu).

Ao definir o novo estatuto das missões católicas em relação à política colonial, o Decreto nº 12.485/26 nos informa que a principal tarefa do Estado consistia em garantir que os indígenas fossem nacionalizados e civilizados.

Entre as nossas maiores *necessidades políticas, morais e econômicas* de potência colonial sobressai a de se *nacionalizarem e civilizarem esses milhões de seres humanos*, em relação aos quais os nossos deveres de soberania não ficam em plano inferior aos dos nossos direitos. É absolutamente preciso. É absolutamente preciso *chamá-las da barbaria e da selvageria* em que se encontram em grande parte para um estado social progressivo em que elas tenham cada vez mais as vantagens morais e materiais da família bem constituída, da vida municipal e nacional, da agricultura, da indústria e do comércio evolutivos de um verdadeiro organismo econômico. (Preâmbulo do Decreto nº. 12.485/26, p. 132, grifos meus).

O texto aponta para a visão ainda predominante em relação aos indígenas: eram bárbaros e selvagens e, portanto, precisavam ser civilizados. Civilizá-los significava inseri-los na organização política, moral e econômica vigente em Portugal e também significava nacionalizá-los. Ao se autodenominar “potência colonial”, o Estado português estabelece seu dever – tirar os indígenas da barbárie – e seus direitos de exploração econômica sobre esses povos e suas terras. Assim, ao mesmo tempo em que afirmava sua inserção nas direções internacionais de promoção econômica e social dos povos africanos, o Estado garantia internamente a exploração desses.

Segundo o Preâmbulo do Decreto nº. 12.485, por falta de recursos, o empreendimento da assimilação não poderia ser feito por ocupação militar, ampliação da instrução ou por ampliação da infraestrutura de transportes. Ainda que houvesse esses recursos, segundo “o pensamento unânime dos estados” daquela época, um dos modos mais importantes e eficazes de alcançar os resultados civilizatórios pretendidos era “a missão religiosa”.

Como instrumento de civilização e nacionalização, a Igreja deveria empregar seus esforços para levar os africanos a um “estado familiar, doméstico, social e económico inspirado pelo espírito da civilização europeia” (Preâmbulo do Decreto nº 12.485, p. 133). Dessa forma, o documento explicita o caráter da assimilação que a Igreja deveria ajudar a realizar. Além disso, a “missão civilizadora” decorrente da aliança entre o Estado português e a Igreja Católica deveria ainda assegurar o domínio português nas suas colônias, contrapondo-se aos esforços empreendidos por missões religiosas ultramarinas não portuguesas. O documento informa que missões religiosas subsidiadas pela Europa e pela América instalavam-se nas colônias portuguesas. Embora assinale que as conferências de Berlim e de Bruxelas e o Pacto das Nações garantiram a liberdade religiosa, o texto ressalta que essas missões,

promovidas e estabelecidas fora de todo o espírito das nossas tradições nacionais e religiosas e de todas as relações com o povo, o Governo e a economia de Portugal, estão infinitamente longe de ser, por si mesmas, padrões do nosso domínio, *centros de radiação da nossa língua*, das nossas ideias, dos nossos usos e costumes e pontos de apoio dos nossos emigrantes e colonos. (Preâmbulo do Decreto nº 12.485, p. 133, grifo meu)

O texto mostra que, embora o Estado colonial determinasse a necessidade de os colonizados assimilarem os modos das sociedades avançadas, da civilização europeia, o Estado não desejava que os modos “europeus” encobrissem ou se contrapusessem ao *modo de ser português*. Observamos, assim, a perspectiva do nacionalismo linguístico-cultural lusitano, com sua língua e sua cultura delimitando internamente e externamente o seu grupo. É para a consolidação desse nacionalismo que

Portugal tem assim de acentuar o esforço de desenvolver nos seus domínios as missões religiosas portuguesas, para exercer direitos, cumprir obrigações, *dominar estrangeirismos cavilosos* e continuar na África e no Oriente, com a plenitude dos meios de acção expansiva, a obra da sua *soberania ultramarina* e da *civilização portuguesa*. (Preâmbulo do Decreto nº 12.485, p. 134, grifos meus).

A soberania e a civilização são consolidadas na língua e pela língua. Sob esse prisma, quaisquer missionários não-portugueses e não-católicos que desejassem atuar nessas colônias deveriam estudar a língua portuguesa e usá-la em seu trabalho. As missões católicas – apoiadas, protegidas e admitidas pelo Governo da República de Portugal – são incumbidas da tarefa de civilizar os povos africanos, de consolidar o domínio português, de assimilar o indígena e *expandir a língua portuguesa*. Como parte desse programa das missões, o decreto determina:

A educação e a instrução do nativo português, homem e mulher, dentro ou fora da colônia, procurando aperfeiçoá-lo pela morigeração dos costumes, pelo abandono de suas superstições e selvajarias, pela elevação moral e social da mulher e pela dignificação do trabalho. *O ensino da língua portuguesa, coadjuvado, provisoriamente, pela língua indígena, com exclusão absoluta de qualquer outra será obrigatório em todas as escolas indígenas*, e nelas, com o ensino da moral e das letras, se devem dar lições das grandezas e glórias de Portugal. (Artigo 21, Decreto 12.485, grifos meus)

Ao legislar sobre a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, o documento permite-nos entender que essa língua não era utilizada cotidianamente pela população

indígena nas colônias. Nesse sentido, a promoção do ensino de português visa a garantir a expansão da língua em meio à população local, que passa a ser designada de “nativo português”. No entanto, não apenas se deseja expandir seu uso; a língua é um instrumento que se associa ao ensino da moral e das letras no “aperfeiçoamento” dos africanos. Além disso, em língua portuguesa, que pode ser “auxiliada” pelas línguas africanas, o africano aprenderá sobre as grandezas e glórias de Portugal e aperfeiçoará seu modo de ser e de pensar com o objetivo de adaptar-se aos padrões portugueses, cuja afirmação fundamenta-se em um passado e um presente gloriosos.

O documento mostra que o governo admitia que as línguas dos povos colonizados estivessem presentes no contexto da escolarização africana, mas descarta a possibilidade de qualquer outra língua europeia fazer-se representar. Dessa forma, o Estado português se posiciona perante as missões religiosas que não falavam a língua portuguesa e, conseqüentemente, perante os Estados de onde procedem as missões e que as subsidia. A língua, nesse contexto, mapeia os espaços a serem ocupados por portugueses e não-portugueses nas colônias, configurando-se como um instrumento de explicitação da soberania portuguesa em seus territórios.

Nesses territórios, no decurso da empreitada colonial, a língua portuguesa conviveu não apenas com as línguas africanas mas também esteve acompanhada, nos espaços religiosos e escolares, pela língua latina e, por vezes, pelas línguas francesa e inglesa. O texto “A instrução pública em Cabo Verde”, de Adriano Duarte Silva (1929), então reitor do Liceu Infante D. Henrique (Mindelo, São Vicente), apresenta o percurso da educação em Cabo Verde e permite-nos identificar aspectos das convivências dessas línguas.

Segundo Silva (1929), o primeiro registro de instrução a cargo da administração colonial data de 1555.⁷ Foram criadas, “*por alvará de 12 de Março*, as cadeiras de moral e *gramática latina*” (SILVA, 1929, p. 172). A educação na colônia, como na metrópole, estava a cargo de grupos religiosos, de forma que o ensino da língua consistia no ensino da língua latina. Ademais, a educação esteve principalmente voltada para a formação de religiosos, como afirma Silva:

até, pois, os meados do século XVIII a instrução era muito restrita, não só quanto às matérias que compreendia, como também em relação às pessoas a quem aproveitava: limitava-se ao ensino de *gramática latina* e da moral, e destinava-se apenas à preparação de clérigos. (SILVA, 1929, p. 174-175)

Além do fato de estar a cargo da Igreja, o ensino do latim devia-se ao fato de esta ser a língua da cultura na Europa. Era a língua do Estado, dos nobres, dos educados.

Em 1816, é criada a cadeira de *primeiras letras* em Praia, Santiago. O ensino dessas primeiras letras fez-se já no contexto da necessidade de formar usuários da língua capazes de se relacionar com o poder constituído, procurando responder à demanda de formação desses usuários. Setores diretivos do sistema colonial diziam-se em dificuldades para administrar o vasto Império Português pela falta de gente com condições de ler e escrever. A necessidade de incorporar a população do ultramar decorria da necessidade de governabilidade da Coroa nos espaços mais longínquos do Império. A Coroa passou a construir mecanismos

⁷ A educação em Cabo Verde teve início em 1533 com a criação da Diocese de Cabo Verde. No entanto, a educação ministrada até 1555 restringia-se à catequização e ao ensino de língua portuguesa e estava a cargo exclusivamente de grupos religiosos sem regulamentação da administração.

que garantissem a governação, integrando os civilizados ao Estado. Para isso, empenhara-se na difusão da língua portuguesa, garantindo o ensino dessa língua e reforçando seu estatuto de língua oficial do Império. As primeiras letras passaram, então, a reforçar o ensino da língua e a capacitar os nativos a usá-la em função do Estado.

Nesse mesmo contexto, por decreto de 14 de agosto de 1845, foi organizada a instrução primária nas províncias ultramarinas. “Nessas escolas se ensinaria a *lêr, escrever* e contar, princípios gerais de moral, doutrina cristã, *exercícios gramaticais*, princípios de geografia, história sagrada e história de Portugal” (SILVA, 1929, p. 178). O mesmo documento determinava que nas províncias houvesse uma “Escola Principal de Instrução Primária, onde, além das matérias já indicadas, se ensinasse *gramática portuguesa*, desenho linear, noções de geometria prática [...]” (SILVA, 1929, p. 178).

Em relação à questão linguística, vale destacar que a cadeira de gramática da língua portuguesa, que se ocupava da padronização dessa língua, restringia-se à formação dos professores, que era objeto da Escola Principal. Os exercícios de gramática referidos anteriormente concentravam-se na gramática latina. Podemos entender, assim, que cabia aos professores de instrução primária conhecer a normatização e padronização da língua portuguesa, com vistas a utilizar esse conhecimento no ensino das primeiras letras.

Em 1860, com a portaria nº 313-A, de 15 de dezembro, foi criado um liceu na Praia com as seguintes cadeiras: *instrução primária, latim*, filosofia racional e moral, teologia, *francês, inglês*, desenho, matemática e rudimentos de náutica. Ressaltamos que, nesse contexto educacional, a língua portuguesa convivia com o latim, o francês e o inglês. A manutenção do latim, parece-nos, decorre do fato de ser a língua de cultura e do fato de a educação colonial portuguesa estar ligada à Igreja Católica. O ensino do francês e do inglês, por outro lado, remete-nos à reconfiguração dos papéis políticos dos Estados na Europa. A França, como modelo de cultura, e a Inglaterra, na expansão econômica, desempenhavam os papéis principais na engrenagem política europeia e principalmente colonial.

A inserção efetiva da nação portuguesa no jogo político demandava que seus cidadãos conhecessem também as línguas desses importantes países. Por outro lado, essas línguas, em função das missões religiosas e da difusão do nacionalismo linguístico na Europa, passaram a representar perigo para o sistema colonial português. Decorre desse risco a delimitação dos espaços para essas línguas: ainda no final do séc. XIX, nas escolas de nível secundário (os liceus), os grupos dominantes poderiam e deveriam aprender essas línguas; no início do séc. XX, no espaço religioso e na educação primária destinada à grande maioria dos nativos, restringia-se a presença dessas línguas. Nesses espaços, importava civilizar e nacionalizar os nativos por meio da difusão da língua portuguesa. Como apontamos na análise do Decreto 12.485/26, a língua portuguesa desempenha dupla função: *nacionalizar* os africanos, tornando-os cidadãos portugueses, e delimitar a posse e a soberania do governo português em seus territórios ultramarinos.

Em Cabo Verde, a língua portuguesa dividiu o espaço da escolarização com a língua latina, com as línguas francesa e inglesa e com a língua caboverdiana (uma língua crioula). À medida que se estabeleceu como língua de um grupo social, a língua caboverdiana passou a enfrentar as mesmas coerções do colonialismo vividas pelas línguas locais de Angola, Guiné Bissau e Moçambique. O Estado colonial passou a agir sobre essa língua; restringiu seus usos e espaços e determinou que a escolarização fosse realizada exclusivamente

em língua portuguesa. Em relação à educação promovida pela parceria entre Estado e Igreja, a língua caboverdiana, como as línguas locais das demais colônias, viu-se restringida aos espaços do ensino da catequese (Decreto 12.485/26).

Seguindo a política implantada a partir do final do séc. XIX, o Estado Novo de Portugal passou a exacerbar a política de exploração das colônias e do racismo em relação aos colonizados. O fortalecimento do discurso nacionalista português caracterizou-se pela associação entre a ideia de nação e a de império, para a qual os territórios africanos representavam a máquina propulsora da economia portuguesa.

O primeiro documento jurídico-administrativo do Estado Novo Português foi o “Acto Colonial”, promulgado em 8 de Julho de 1930, pelo Decreto n.º 18.570. Esse documento estabelecia uma nova política para as colônias, marcada pela intenção de explorá-las. As determinações desse documento, como dos que lhe seguem, são aplicáveis a todas as colônias, incluindo Cabo Verde.⁸ Segundo o Acto Colonial, o objetivo do ensino para os africanos era conduzi-los de um estado “primitivo” a uma condição “civilizada”, tornando-os portugueses e úteis ao sistema português. O Acto Colonial reitera as concepções de indígenas (como selvagens, primitivos) e de civilização (ensinar a língua, a cultura e a moral portuguesas) presentes em documentos anteriores, como no decreto 12.485/26, e reforça uma perspectiva discriminatória e racista.

A política colonialista portuguesa reformulou seu acordo com a Igreja Católica com vistas a reorganizar os princípios orientadores da educação. Essa reformulação foi concretizada pelo “Acordo Missionário entre a Santa Sé e a República Portuguesa”, Concordata assinada em julho de 1940. Posteriormente, o Acordo foi oficializado pelo Decreto n.º 31.207, em 1941, denominado “Estatuto Missionário”. O Acordo Missionário estabeleceu o papel da Igreja Católica junto aos europeus, às colônias e aos indígenas no interior da política colonial portuguesa; papel que se destaca pela incumbência de tarefas que visavam à manutenção do poder colonizador imperialista português no ultramar. O Artigo 15º do referido Acordo determinava que as missões católicas portuguesas poderiam expandir-se livremente, a fim de “exercerem as formas de actividade que lhe são próprias e nomeadamente a de fundar e dirigir escolas para os indígenas e europeus, colégios masculinos e femininos, institutos [...]”, indicando que, na perspectiva governamental, um dos principais papéis a ser desempenhado pela Igreja é a execução do ensino.

Em relação à questão linguística, destacamos o Artigo 16º: “Nas escolas indígenas é obrigatório o ensino da língua portuguesa, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da Igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica” (grifos meus). Esse artigo indica que a Igreja é agente responsável pela execução de uma política linguística colonial que impõe aos indígenas a língua portuguesa. No espaço da educação destinada aos indígenas, suas línguas são rejeitadas. No espaço religioso, por outro lado, as línguas africanas podem ser usadas.

⁸ Fernandes (2005) indica que o colonialismo se fez sentir pelos caboverdianos a partir da Reforma Pombalina, mas se intensificou em função das reformas empreendidas pelo governo ditatorial. Até a Reforma executada por Pombal, cuja principal repercussão em Cabo Verde foi a sensível restrição de suas atividades comerciais/econômicas, os colonos e assimilados caboverdianos gozavam de uma situação de liberdade em relação às restrições impostas pelo colonialismo. As reformas do Estado Novo confirmaram o caráter de colonizado dos naturais das ilhas, expondo o lugar marginal que ocupavam em relação ao colonizador e à metrópole.

A política linguística estabelecida no Acordo Missionário é reforçada pelo Estatuto Missionário. Nesse documento, está determinado o “aportuguesamento dos nativos”, que constitui parte da política linguística colonial, detalhada da seguinte forma: “Nas escolas é obrigatório o ensino e o uso da língua portuguesa. Fora das escolas os missionários e os auxiliares usarão também a língua portuguesa. No ensino da religião pode, porém, ser livremente usada a língua indígena” (Art. 69º).

Segundo Calvet (2005), o uso das línguas africanas nos espaços religiosos pode apontar para a religião como o único reduto onde a língua dominada se mantém, por exemplo, com a tradução da Bíblia, configurando a Igreja em auxiliadora na manutenção da língua dominada. Entretanto, essa “ajuda” prestada pela igreja não impede em nada que o Estado promova o sistema administrativo e judicial na língua do colonizador; redação dos textos oficiais na língua dominante, a escola e a regulamentação dos interesses econômicos na língua do colonizador. Nesse sentido, o uso de línguas dominadas restrito à religião, por outro lado, pode ser entendido como um modo de sepultá-las, pois “la oposición lengua dominada/lengua dominante se ve convertida em oposición entre antiguo y nuevo” (CALVET, 2005, p. 95). Assim, a restrição do uso das línguas indígenas (dominadas) ao espaço religioso pode ser vista como um mecanismo do Estado para enclausurar as línguas indígenas nos espaços tradicionais e firmar sua língua nos espaços associados ao novo, ao civilizado.

O Estatuto Missionário, no mesmo artigo 69, que legisla sobre o uso das línguas indígenas nos espaços da Escola e da Igreja, determina a ampliação do uso da língua portuguesa para fora dos espaços escolares. Associado aos usos administrativos, jurídicos, técnicos e escolares, esse uso obrigatório da língua portuguesa restringe as línguas locais aos espaços da religião e aos espaços cotidianos dos povos colonizados não-assimilados. Essa determinação legal sobre os lugares de usos das línguas portuguesa e indígenas configura-se como um mecanismo da política linguística colonial para além da escolarização.

Reforçada pelo Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, a política linguística colonial caracteriza a língua como instrumento de civilização e **nacionalização** do indígena. O modo de civilizar o indígena e de formar a consciência da cidadania foi estabelecido pelo Artigo 7º do referido Diploma: “O ensino primário rudimentar destina-se a *civilizar e nacionalizar* os indígenas das colônias, *difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses*” (grifo meu). Esse procedimento civilizatório foi confirmado em uma reformulação do ensino, tornada pública pela Portaria nº 2.456, de 27 de março de 1935, cujo Artigo 1º determina: “O ensino primário rudimentar destina-se a colocar a criança indígena em condições de aprender a nossa civilização *por meio do conhecimento da língua portuguesa*, educação rudimentar das suas faculdades e adoção dos costumes civilizados”.

Em relação ao processo assimilacionista anterior ao Estado Novo, cabe destacar que envolvia um movimento duplo: por parte do indígena, cabia-lhe a aquisição da língua portuguesa, da cultura e da cristianização; por parte do governo, esse abria a possibilidade de os indígenas se tornarem cidadãos portugueses. Nesse sentido, os requisitos básicos de cidadania eram a cultura e a língua, que relacionamos anteriormente ao nacionalismo que se desenvolveu na Europa, e com tonalidades próprias em Portugal, a partir do fim do século XIX. No âmbito do Estado Novo, a política linguística colonial caracterizou-se pela imposição da língua portuguesa para além dos espaços escolares (para missionários e

auxiliares da educação), o que pode indicar que os responsáveis pela educação, nos espaços não-escolares, falavam as línguas das comunidades em que estavam inseridos. Ademais, caracterizou-se pela obrigatoriedade do uso da língua portuguesa na escolarização.

Visando a responder às demandas externas constituídas pelas políticas linguísticas internacionais, orientadas para a inserção das línguas africanas no ensino⁹ e para a livre utilização dessas línguas, no novo Estatuto dos Indígenas publicado sob a forma de Decreto-Lei (nº 39.666, de 20 de maio de 1954), não se estabelece obrigatoriedade do uso da língua nos espaços extraescolares tampouco nos espaços da escola. O §1º do Artigo 6 determina: “O ensino a que este artigo se refere *procurará sempre difundir a língua portuguesa*, mas, como instrumento dele, *poderá ser autorizado o emprego de idiomas nativos*” (grifos meus).

Observa-se uma mudança em relação à política linguística: em lugar de retomar a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa na escola presente em documentos anteriores, o Decreto-Lei 39.666 determina que a escola tem como objetivo a difusão da língua. Em lugar de restringir o uso das línguas indígenas aos espaços religiosos, permite-se a utilização dessas como medidoras no ensino. Essa nova postura em relação às línguas pode apontar tanto para um diálogo do governo português com as orientações internacionais referentes à presença das línguas locais no ensino quanto para o estabelecimento de limites à extensão dos grupos assimilados.

Para além das políticas linguísticas internacionais, parece-nos que a mudança em relação à instrumentalização da língua portuguesa como constitutiva da missão civilizatória ou da nacionalização dos africanos pode indicar uma mudança de postura em relação à educação dos povos colonizados. À medida que se expandia o ensino entre esses, o domínio da língua portuguesa configurava-se menos como símbolo do sucesso do processo de assimilação que como um risco à possibilidade de ascensão e mobilização dos grupos colonizados escolarizados.¹⁰ Por consequência, assegura-se a manutenção da língua portuguesa, que não deixa de ser um instrumento de delimitação externa e interna dos grupos portugueses, mas o Estado já não se utiliza desse critério como central à nacionalidade nem à sustentação dos interesses do Império.

As circunstâncias históricas passam a restringir continuamente as intenções de Portugal afirmar-se como Nação-Império: na década de 1960 muitas ex-colônias já haviam conquistado suas independências; a Comissão de Descolonização da Organização das Nações Unidas volta suas atenções para a administração portuguesa; e, diante da confirmação da ONU à autodeterminação dos povos estabelecida na Declaração Anticolonialista e ampliação do apoio às novas Nações-Estados, o governo português é mais pressionado por essa Organização.

⁹ Convém destacar que, desde a década de 1920, devido à utilização das línguas maternas dos grupos colonizados pelo governo britânico no ensino em suas colônias, se fez difundir na África a valorização do ensino nas línguas locais bem como a necessidade e possibilidade de descrição dessas línguas. Em 1930, o Instituto Internacional de Línguas e Culturas Africanas, com sede em Londres, publicou o primeiro documento em que propôs uma padronização ortográfica para algumas línguas africanas. Na década de 60, a UNESCO passou a apoiar e promover programas de planejamento linguístico e de alfabetização nas línguas africanas.

¹⁰ Convém lembrar que nesse período já se ensaiam as primeiras manifestações dos estudantes das colônias na metrópole. Embora esse fosse um grupo restrito, começava a marcar sua presença no movimento das independências dos países africanos.

Além das pressões internacionais, Portugal vê-se diante da dificuldade de manter as tropas militares nas colônias por falta de recursos e do agravamento de problemas sociopolíticos internos no país, cujo destaque era a descrença das Forças Armadas com a guerra colonial e o fortalecimento de grupos opositores ao governo. Esses fatos foram decisivos para a queda do grupo político que estava no poder, levando à Revolução dos Cravos, de 1974, que abriu espaço para a negociação das independências (Decreto-Lei n.º. 203/74, de 15 de maio).

Em Portugal, o governo instaurado pela Revolução mantém o princípio de unidade nacional, que passa pela inculcação de valores via educação: “8. b) Desenvolvimento da reforma educativa, tendo em conta o papel da educação na criação de uma consciência nacional genuinamente democrática [...]”. E, contido o desejo de uma nação-império intercontinental com o domínio de territórios ultramarinos, Portugal vê-se ainda diante da necessidade de expansão de sua língua e cultura, projetando como política educacional e cultural a “8. i) Difusão da língua e cultura portuguesas no Mundo”¹¹ (Decreto-Lei n.º. 203/74, de 15 de maio). Já não se afirma uma política linguística interna no sistema colonial português, mas se aponta para uma política de internacionalização da língua portuguesa, o que envolve a difusão desta língua “no Mundo” e, portanto, também nas (então, iminentes) ex-colônias.

Considerações finais

A política linguística colonial¹² baseou-se na construção de uma nação intercontinental, cujo governo tinha legalmente direitos de exploração dos territórios e povos ultramarinos, mas tinha também o dever de civilizar esses povos. Essa ambiguidade caracterizou a política colonial principalmente a partir do final do século XIX e prolongou-se até a Revolução de 1974. A língua portuguesa apresentava-se, nesse contexto ambíguo, como instrumento e símbolo da civilização/dominação portuguesa: uma língua superior às dos africanos, posto que era a língua capaz de expressar o civilizado, o novo, o moderno e o científico. A difusão dessa língua era feita pelo ensino, que se estabeleceu sobre as ações religiosas e expandiu-se por meio de um Estado laico, mas intimamente ligado à Igreja Católica, a quem conferiu sua “missão civilizadora”.

As políticas linguísticas *in vitro* no período colonial português em Cabo Verde caracterizam-se como *ações sobre as línguas*, delimitando especialmente os espaços e os papéis sociais da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOLETIM GERAL DAS COLÓNIAS. v. I, n. 2, Lisboa, 1925. Disponível em: <<http://memoria-africa.ua.pt>>. Acesso em: 19 jan. 2009.

BRUNSCHWIG, Henri. *A Partilha da África Negra*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. 128 p.

¹¹ Em relação às políticas portuguesas de difusão de sua língua e sua cultura, ver Silva e Gunnewiek (1992).

¹² Essa política linguística, embora seja uma política *in vitro*, posto que construída pelo Estado e imposta aos cidadãos, não pode ser atribuída a uma manipulação efetuada por linguistas. Essa política foi formulada, sobretudo, por políticos, estadistas.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 172 p.

_____. *Lingüística y colonialismo: Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 294 p.

_____. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. 166 p.

FERNANDES, Gabriel. *Cabo Verde: Formações discursivas (trans)nacionalistas de uma sociedade crioula politicamente sitiada*. 2005. 281 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis (SC).

FISHMAN, Joshua. *Language and Nationalism: Two Integrative Essays*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1975.

GRAÇA, Pedro Borges. Fundamentos culturais dos países africanos lusófonos. O legado colonial. *Africana*, Porto, n. 18, p. 59-79, 1997.

HAUGEN, Einar. Dialeto, língua, nação. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Norma Linguística*. São Paulo: Ed. Loyola, 2001. p. 97-114.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismos desde 1780: Programa, mito e realidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 230 p.

LARA, António de Sousa. *Colonização moderna e descolonização – sumários para o estudo da sua história*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2000. 176 p.

LUCAS, Maria M. A ideia colonial em Portugal (1875-1914). *Revista História das Ideias*, Coimbra, v. 14, p. 297-324, 1992.

SAFRAN, William. Politics and language in contemporary France: facing supranational and infranational challenges. *International Journal of the Sociology of Language*, Berlin/New York, v. 137, p. 39-66, 1999.

SILVA, Adriano Duarte. A instrução pública em Cabo Verde. *Boletim da Agência Geral das Colónias*, Lisboa, ano 5, n. 45, mar 1929.

SILVA, Jaime F. da; GUNNEWIEK, Lisanne K. Portuguese and Brazilian efforts to spread Portuguese. *International Journal of the Sociology of Language*. Berlin/New York, v. 95, p. 71-92, 1992.

THOMAZ, Omar Ribeiro. “O bom povo português”: usos e costumes d’aquém e d’além-mar. *MANA*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 55-87, 2001.

A variação no uso dos róticos em Porto Alegre

(La variación en el uso de los róticos en Porto Alegre)

Jacqueline Ortelan Maia Botassini¹

¹Departamento de Letras – Universidade Estadual de Maringá (UEM)

jombotassini@uem.br

Resumen: Los róticos, clase de sonidos del fonema /r/, presentan muchas posibilidades de variación y de realización. La multiplicidad de variantes, sin embargo, no se realiza en todos los contextos lingüísticos ni en todos los dialectos. Este trabajo, basado en la metodología de la Sociolingüística Variacionista, tiene el objetivo de verificar que variantes de los róticos en posición de coda silábica se utilizan en el habla de habitantes de la ciudad de Porto Alegre. Para eso, recolectamos datos de las entrevistas del Proyecto ALiB referentes a Porto Alegre, más precisamente, del Cuestionario Fonético-Fonológico, seleccionándose 29 preguntas que propiciaban respuestas con róticos en final de sílaba. Tras la selección, audición y transcripción fonética de los datos, los hemos codificado, siguiendo las especificaciones del programa Varbrul. Los resultados obtenidos fueron sometidos al análisis cuantitativo y cualitativo.

Palabras claves: róticos; coda silábica; factores lingüísticos y extralingüísticos.

Resumo: Os róticos, classe de sons do fonema /r/, apresentam muitas possibilidades de variação e de realização. A multiplicidade de variantes, entretanto, não se realiza em todos os contextos lingüísticos nem em todos os dialetos. Este trabalho, baseado na metodologia da Sociolingüística Variacionista, objetiva verificar quais variantes dos róticos em posição de coda silábica são utilizadas na fala de moradores da cidade de Porto Alegre. Para tanto, coletamos dados das entrevistas do Projeto ALiB referentes a Porto Alegre, mais especificamente do Questionário Fonético-Fonológico, selecionando-se 29 perguntas que propiciavam respostas com rótico em coda silábica. Após seleção, audição e transcrição fonética dos dados, procedeu-se à sua codificação, seguindo as especificações do programa Varbrul. Os resultados obtidos foram submetidos à análise quantitativa e qualitativa.

Palavras-chave: róticos; coda silábica; fatores lingüísticos e extralingüísticos.

Introdução

Em um país com dimensões territoriais como o Brasil, é comum existirem diversidades: diversidades étnicas, culturais, religiosas, sociais e, por conseguinte, lingüísticas. Em relação a esta última, de acordo com o relatório do Grupo de Trabalho de Diversidade Lingüística do Brasil (GTDL), são falados atualmente, neste país, cerca de 200 idiomas. São aproximadamente 180 línguas faladas pelas nações indígenas e cerca de 30 línguas das comunidades de descendentes de imigrantes. Além disso, verificam-se, no âmbito da própria língua portuguesa brasileira, variações lingüísticas decorrentes de diferenças regionais ou geográficas, condicionadas pela adequação do uso da linguagem às diversas situações comunicativas e sociais, pela faixa etária, pelo sexo e pelo grau de escolaridade dos indivíduos, dentre outras razões.

É essa variedade lingüística existente no âmbito da própria língua portuguesa falada no Brasil que nos interessa investigar neste trabalho. Mais especificamente, interessa-nos investigar a variação existente no uso dos róticos, classe de sons do fonema /r/, em posição de coda silábica na cidade de Porto Alegre.

Os róticos têm sido objeto de estudo de diversas pesquisas em razão das muitas possibilidades de variação e de realização. Conforme assevera Dermeval da Hora (2006, p. 93), “Os róticos, no PB e nas demais línguas do mundo, têm um comportamento extremamente variável, apresentando uma multiplicidade de variantes”.

Em trabalho anterior (BOTASSINI, 2009), investigamos as crenças e as atitudes linguísticas em relação ao uso dos róticos na fala de dez informantes: seis naturais da cidade de Maringá – Paraná, dois naturais do Rio Grande do Sul e dois naturais do Rio de Janeiro, todos residentes na cidade de Maringá – Paraná. Os dados levantados nesse trabalho em relação aos informantes gaúchos (diferentemente dos informantes cariocas) parecem indicar que esses informantes sofreram influência do uso que os indivíduos naturais de Maringá fazem dos fonemas róticos e despertaram-nos o interesse em verificar se o comportamento em relação ao uso dos róticos é diferente na fala de informantes naturais do Rio Grande do Sul e lá residentes em relação ao comportamento desses informantes residentes no norte do Paraná.

O objetivo deste trabalho é verificar quais variantes dos róticos em posição de coda silábica são utilizadas na fala de indivíduos moradores na cidade de Porto Alegre – Rio Grande do Sul, bem como verificar se existem elementos condicionadores desse uso. Para tanto, respaldamo-nos na metodologia da Sociolinguística Variacionista e submetemos os dados obtidos ao pacote de programas Varbrul, versão Goldvarb 2001.

Breve comentário sobre os róticos

As consoantes róticas, também chamadas de consoantes vibrantes, correspondem à classe de sons do fonema /r/. De acordo com Ladefoged e Maddieson (1998, apud OLIVEIRA, 2006), a denominação “rótico” origina-se da grafia greco-romana *rho*, empregada para a letra “r”.

Uma questão para a qual ainda não existe um consenso entre os estudiosos refere-se ao número de fonemas róticos no Português Brasileiro (PB). Segundo Oliveira, respaldada em Lindau (1985), um dos principais fatores que contribui para a complexidade fonológica do rótico relaciona-se à sua variabilidade fonética: “cerca de 75% das línguas no mundo possuem algum tipo de ‘r’, sendo que 18% apresentam contrastes com dois ou mais desses segmentos” (2006, p. 27).

O que se discute, tradicionalmente, é se, no PB, existem dois ou um fonema rótico. Essa discussão provavelmente existe pela tendência a se diferenciar o r-fraco (ou simples) do r-forte (ou múltiplo). O que se verifica é que existem contextos em que podem ocorrer os dois e contextos em que apenas um deles é possível.

O r-fraco relaciona-se ao tepe [r] e ocorre em todos os dialetos do português em posição intervocálica (por exemplo: caro) (cf. CRISTÓFARO SILVA, 2009, p. 142), também é o rótico utilizado como segundo elemento de grupo consonântico (por exemplo: prato); em posição pós-vocálica (por exemplo: carne, mar), pode ocorrer um ou outro, entretanto com predomínio do r-fraco, principalmente em dialetos do sul (cf. OLIVEIRA, 2006).

O r-forte ocorre em início de palavra ou *onset* absoluto (por exemplo: rato), em início de sílaba precedida por consoante (por exemplo: Israel), em posição intervocálica

(por exemplo: *carro*, situação em que é representada graficamente pela duplicação do “r”) e em posição pós-vocálica (por exemplo: *carne*, *mar*).

Como se vê, os contextos comuns de uso desses róticos são a posição pós-vocálica (ou de coda silábica), cuja modalidade articulatória é dependente do dialeto, e a posição intervocálica. Entretanto, em posição intervocálica, a diferença é importante, pois, nesse contexto, os dois segmentos apresentam distintividade fonológica (*careta/carreta*, *muro/murro*, *caro/carro*, *era/erra*). Callou e Leite (1995, p.73) argumentam que “se existem duas vibrantes em português que só se opõem em posição intervocálica é porque nos outros ambientes a oposição fica neutralizada”.

É em função dessa oposição em um ambiente específico que se discute a questão de haver, no português do Brasil, um ou dois fonemas róticos. Um dos autores mais referidos a respeito desse assunto é Mattoso Camara Jr., o qual, ao longo do tempo, muda sua posição quanto ao número de fonemas róticos. Em sua obra de 1953, *Para o estudo da fonêmica portuguesa*, apoiando-se em um plano diacrônico, o estudioso defendia a ideia da existência de um único fonema rótico, o /r/ brando, o qual correspondia ao enfraquecimento do /r/ simples latino. Posteriormente, em uma segunda edição dessa mesma obra, o autor faz correções, passando a admitir a existência de dois fonemas róticos em posição intervocálica: um brando e um forte.

A primeira solução fonêmica, que para logo ocorre, é distinguir dois fonemas vibrantes em português, que apenas contrastam em posição intervocálica, e em posição inicial se reduzem a um arquifonema representado pelo tipo “forte”.

Foneticamente, o /r/ forte pode ser considerado um aspecto especial do /r/ brando, em virtude de um maior número de vibrações. (CAMARA Jr., 2008, p. 77)

Essa postura diferenciada traz implicações quanto ao número de fonemas consonantais no português que passaria, de acordo com Camara Jr., de 18 para 19.

O assunto é controverso e suscita várias discussões. Mateus (2006) e Monaretto (1997) são exemplos de autores que defendem a existência de apenas um fonema rótico; já Oliveira (2006), Cristófaró Silva (2009) e Gusmão (2004) apoiam a existência de dois fonemas.

Não é nossa intenção neste trabalho debater esse assunto, tampouco assumir uma ou outra posição em relação a essa discussão. Há argumentos interessantes tanto em relação a um posicionamento quanto em relação a outro e é necessário estudar com profundidade o referido tema para defender, justificadamente, uma posição. Para o momento, o interesse é verificar as variantes desse(s) fonema(s).

Reinecke (2006), em sua tese intitulada *Os róticos intervocálicos na gramática individual de falantes de Blumenau e Lages*, faz um levantamento da descrição das variantes de róticos no PB desde Gonçalves Viana (1883) até a atualidade, apresentando um quadro das variantes mais referidas no PB. Segundo a estudiosa, são as seguintes as variantes: vibrante alveolar [r]; tepe alveolar [r̥]; retroflexos (tepe [ɽ] e aproximante [ɽ̥]); aproximante alveolar [ɹ]; fricativa velar (surda [x] e sonora [ɣ]); vibrante uvular [R]; fricativa uvular (surda [χ] e sonora [ʁ]); fricativa faringal/glotal [h].

Essa multiplicidade de variantes, evidentemente, não se realiza em todos os contextos linguísticos nem em todos os dialetos. Diversas pesquisas têm apontado os ambientes

linguísticos e as áreas geográficas em que uma ou outra variante ocorre e podemos ver, em Reinecke (2006, p. 37), um quadro resumindo essas pesquisas.

Para este trabalho, interessam-nos apenas as realizações róticas em posição de coda silábica (interna e externa), pois é nesse contexto que se pode verificar um grande número de variações, conforme atestam Callou, Moraes e Leite (1996, p. 465): “O fonema /r/ apresenta, em posição de coda silábica, um elevado grau de polimorfismo, prestando-se, exemplarmente, à caracterização da variação no português do Brasil”.

Nos dados deste trabalho, encontramos as seguintes realizações róticas: tepe, vibrante alveolar, glotal e retroflexa (para a qual não fizemos a diferenciação como tepe ou aproximante). Além disso, fizemos, também, o controle do zero fonético, ou seja, os casos de apagamento do fonema rótico, tão comum em todos os dialetos do Brasil, sobretudo em coda silábica externa.

Amostra e metodologia

O *corpus* deste trabalho é constituído de dados coletados das entrevistas do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) referentes à cidade de Porto Alegre. Conforme já esclarecemos na introdução, trabalhar com dados de informantes de Porto Alegre se deve ao interesse em verificar se há um comportamento diferente quanto ao uso dos róticos na fala de informantes naturais do Rio Grande do Sul e lá residentes em relação ao comportamento desses informantes residentes no norte do Paraná. Além disso, existem várias pesquisas sobre o uso dos róticos em Porto Alegre, coletadas em outra época e com outros informantes, de modo que podemos confrontar os resultados obtidos neste trabalho com os dados de outras pesquisas.

São oito informantes, nascidos na localidade pesquisada, filhos de pais da região linguística em estudo, divididos igualmente por sexo (masculino e feminino), por faixa etária (1ª faixa etária, de 18 a 30 anos, e 2ª faixa etária, de 50 a 65 anos) e por grau de escolaridade (fundamental e superior).

Os dados analisados foram obtidos por meio do Questionário Fonético-Fonológico (QFF) do Projeto ALiB, do qual foram selecionadas 29 perguntas que propiciavam respostas com rótico em posição final de sílaba, ou seja, em coda silábica tanto interna (como em “torneira”, “porta”) quanto externa (como em “varrer”, “liquidificador”). Por exemplo, pergunta: “Como se chama aquilo que se abre quando se quer lavar as mãos numa pia?”; resposta esperada: “torneira”.

Das 29 perguntas, 2 foram escolhidas por possibilitarem a produção de rótico em coda silábica por meio de metátese (que consiste na transposição de fonemas na mesma sílaba ou entre sílabas), a saber: *prateleira* / “partilera” e *braguilha* / “barguilha” ou “barguia”. Assim, as 29 palavras selecionadas foram as seguintes: *prateleira, torneira, varrer, gordura, colher* (substantivo), *liquidificador, fervendo, botar, árvore, montar, borboleta, calor, tarde, catorze, trabalhar, rasgar, Pernambuco, certo, perdão, mulher, braguilha, perfume, beijar, dormindo, perdida, encontrar, perguntar, sair, esquerdo*.

O modelo de análise que será adotado neste estudo é o da Sociolinguística Variacionista, que busca analisar a produção oral dos falantes considerando, além dos fatores linguísticos, as influências de fatores extralinguísticos. Assim, após delimitado o objeto de estudo

desta pesquisa, o qual constitui a sua variável dependente – rótico em coda silábica – e verificadas as formas variantes – tepe, vibrante alveolar, glotal, apagamento, retroflexa – procuramos reunir conjuntos de fatores que pudessem apresentar-se como condicionadores de uso de uma ou de outra forma. Esses fatores, que representam as variáveis independentes e que podem ser de natureza linguística ou extralinguística, são os seguintes: a) fatores linguísticos: posição do rótico na palavra (coda silábica interna ou externa) e classe gramatical (nome ou verbo); b) fatores extralinguísticos: sexo, faixa etária e grau de escolaridade.

O problema central com que a Teoria da Variação se preocupa, segundo Naro (2008, p. 17), é como “isolar e medir separadamente o efeito de um fator [...] quando tal fator nunca se apresenta isoladamente nos dados”, isto é, há uma conjugação de fatores que atuam simultaneamente para que uma ou outra variante se realize. Para resolver esse problema, foram propostos modelos matemáticos, como o pacote de programas Varbrul, que pudessem prover a teoria de um instrumento capaz de dar tratamento estatístico adequado aos dados linguísticos variáveis, a fim de detectar os elementos (linguísticos ou extralinguísticos) que condicionam a ocorrência de um fenômeno.

Desse modo, após a seleção dos dados, procedeu-se à sua audição para a realização da transcrição fonética das respostas dadas pelos informantes e posterior codificação, seguindo as especificações do programa Varbrul, versão Goldvarb 2001, a fim de submetemos os dados a tratamento estatístico adequado. O Varbrul produz como resultado final, além de valores percentuais que permitem averiguar as frequências obtidas, pesos relativos que apontam se os grupos de fatores selecionados pelo pesquisador são estatisticamente relevantes.

Os resultados estatísticos obtidos foram registrados em tabelas e submetidos à análise quantitativa e qualitativa.

Análise dos dados

Os dados levantados quanto ao uso dos róticos em coda silábica somaram um total de 220 ocorrências distribuídas entre cinco variantes: tepe, vibrante alveolar, glotal, retroflexa e zero fonético ou apagamento do rótico. Precisamos chamar atenção para o fato de o número total de ocorrências não corresponder ao número absoluto esperado que seria 232. Isso porque, se multiplicarmos o número de perguntas/respostas esperadas (29) pelo número de informantes (8), esse é o número de dados que deveríamos ter. Entretanto, das 29 perguntas, 2 não apresentavam, em princípio, respostas com rótico em coda silábica (prateleira e braguilha). Dos oito informantes, apenas um produziu metátese em “prateleira”, ou seja, “partilera”. Além disso, para algumas perguntas, os informantes não produziram a resposta esperada, o que resultou no número final 220. A Tabela 1, a seguir, apresenta essa distribuição.

Tabela 1. Ocorrências dos róticos

RÓTICO	OCORRÊNCIAS	%
Tepe	152	69,1
Apagamento	28	12,7
Alveolar	24	10,9
Glotal	11	5,0
Retroflexo	5	2,3
TOTAL	220	100,0

Como se pode verificar, a variante mais produtiva é o tepe (69%), seguida da não realização do fonema rótico (12,7%) e da vibrante alveolar (10,9%). Já as realizações glotal (5%) e retroflexa (2,3%) são mínimas, o que indica que essas variantes não são características do dialeto falado em Porto Alegre.

Embora tenhamos encontrado no *corpus* deste trabalho cinco variantes, ao submetemos os dados ao programa Varbrul, três variantes – glotal, retroflexa e zero fonético – acusaram *knockout*, isto é, apresentaram ao menos um resultado zero e foram excluídas, porque não constituíam casos de variação. Os *knockouts*¹ representam aplicação ou não aplicação categórica da regra e acontecem quando um dado sempre ocorre (100%) ou nunca ocorre (0%); assim, o programa não prossegue, não gera o arquivo seguinte, enquanto esses casos não forem excluídos.

Os *knockouts* ocorreram nos fatores linguísticos *posição do rótico* e *classe gramatical*. Em relação à posição do rótico, a realização retroflexa não foi produzida na posição externa, e a glotal e o apagamento não ocorreram na posição interna. Quanto ao fator linguístico *classe gramatical*, não houve ocorrência da variante retroflexa nos verbos e não se realizou apagamento do rótico nos nomes.

A respeito desses resultados, temos algumas considerações a fazer sobre o apagamento do rótico, visto que essa variante apresentou o segundo maior número de ocorrências no *corpus* (12,7%) e foi excluída. Em relação ao fato de não ocorrer apagamento do rótico em posição interna (como em “torneira”, “gordura”, “borboleta”) bem como em nomes, outras pesquisas (CALLOU; MORAES; LEITE, 1996; HORA, 2006; BRESCANCINI; MONARETTO, 2008; OLIVEIRA, 1983, apud HORA, 2009) já apontaram que, nesses contextos, é comum o rótico se manter; ao contrário da posição externa, sobretudo em se tratando de verbos, ambiente bastante propício ao zero fonético.

Em relação à queda do /r/, observam-se comportamentos nitidamente distintos nas duas posições. Em sílaba interna, o fenômeno quase não ocorre (3% em média). No contexto final, o percentual de perda aumenta significativamente... (CALLOU; MORAES; LEITE, 1996, p. 471)

A realização zero é mais alta quando o /r/ é um morfema verbal, que ocorre quase sempre como marcador de infinitivo e, em alguns verbos, no futuro do subjuntivo. (CALLOU; MORAES; LEITE, 1996, p. 473)

Em se tratando do apagamento do rótico [...], Oliveira (1983, p. 93) afirma: a) o apagamento é muito mais frequente e saliente em posição de final de palavra do que no interior da palavra; b) sua ausência em final de palavra é mais comum em verbos do que em não-verbos; [...] (HORA, 2009, p. 39)

Os 12,7% de apagamentos constatados em nossos dados referem-se aos resultados globais. Quando discriminamos os contextos de coda silábica interna e externa, verificamos, de forma mais evidente, o que acabamos de expor. Não há ocorrência dessa variante em coda silábica interna (0%), enquanto em coda externa essa ocorrência corresponde a 26%. Novamente nossos resultados apresentam-se muito próximos dos de Callou, Moraes e Leite (1996), que apresentam, em contexto medial, na cidade de Porto Alegre, 4% de queda do /r/ e, em contexto final, 37%.

¹ Para mais informações sobre esse assunto, consultar Guy e Zilles (2007, p. 158).

Dos 28 casos de zero fonético constatados no presente trabalho, 60,7% foram produzidos pelos informantes com ensino fundamental contra 39,3% dessas ocorrências em informantes de curso superior, o que parece demonstrar que os informantes mais escolarizados procuram evitar o apagamento, que seria característica de uma fala menos culta.

Hora (2009, p. 39), citando Oliveira (1983), destaca que, “de acordo com alguns relatos, o apagamento está relacionado a falantes de classe mais baixa e é considerado um vulgarismo [...]”. Também Brescancini e Monaretto (2008, p. 62), confrontando resultados de pesquisas realizadas sobre o apagamento da vibrante na região sul do Brasil, depararam-se com a maior probabilidade de apagamento entre pessoas com baixa escolaridade.

Excetuando-se os casos de *knockout*, restaram as variantes tepe e alveolar, respectivamente a primeira e a terceira mais produtivas no *corpus*. Fazendo a redistribuição dos dados, passamos a ter 176 casos de róticos em coda silábica: 152 tepes (86,4%) e 24 ocorrências de vibrante alveolar (13,6%), conforme Tabela 2.

Tabela 2. Ocorrências dos róticos, excetuando-se os *knockouts*

RÓTICO	OCORRÊNCIAS	%
Tepe	152	86,4
Alveolar	24	13,6
TOTAL	176	100,0

O resultado obtido em nosso estudo ratifica o resultado de outras pesquisas realizadas em Porto Alegre, porém com dados coletados em outra época e com outro perfil de informantes. Callou, Moraes e Leite (1996), analisando ocorrências do /r/ em posição pós-vocálica no interior e no final da palavra em elocuições de informantes do Projeto NURC (logo com informantes portadores de curso superior), constataram que, na cidade de Porto Alegre, o tepe (que os autores chamam de vibrante simples) é a variante preferida (p. 473). Salientam, ainda, que a vibrante simples é característica da região sul (p. 471). Cabe ressaltar que os dados do Projeto NURC foram coletados na década de 70 e os dados do Projeto ALiB, referentes à cidade de Porto Alegre, foram coletados entre os anos 2006 e 2007, portanto quase 30 anos depois, e apresentam resultados muito próximos.

Brescancini e Monaretto (2008, p. 57) apresentam um quadro que ilustra a variante do rótico mais utilizada em cada cidade da amostra do banco de dados VARSUL, distribuída pela posição na sílaba, e constatam que, em coda silábica, na cidade de Porto Alegre, a variante mais produtiva é o tepe.

A variante alveolar, bem menos realizada na fala dos informantes de Porto Alegre, parece ter seu uso mais restrito à região sul (cf. CALLOU *et al.*, 1996), especialmente entre os gaúchos. Seu uso tem sofrido reduções, sobretudo pela influência da mídia falada (especialmente a televisão) que, principalmente a partir da década de 1970, tem privilegiado o rótico fricativo (cf. LANGARO, 2005), embora o rótico alveolar ainda mantenha algum grau de prestígio, conforme atestam as palavras de Callou e Leite (1995, p. 74): “[...] a realização ápico-alveolar continua a ser considerada a forma padrão básica para a linguagem do rádio, teatro e televisão (na última com menor rigidez), sendo considerada a variante de maior prestígio”.

Também Rocha Filho (1989, apud VIOLA, 2006) destacou que a vibrante alveolar é a marca sonora típica dos locutores de futebol no Brasil, possivelmente com o objetivo de dar eloquência ao discurso.

O uso da variante alveolar parece estar ligado ao conservadorismo e à situação de querer marcar a pronúncia do /r/, talvez por razões afetivas ou emocionais. Para Marroquim (1945), “a tentativa de realizar uma vibração da língua em posição alveolar é vista como pedantismo” (apud HORA, 2009, p. 38).

Segundo Callou e Leite (1995), a mudança na realização da vibrante forte em português, de vibrações apicais por vibrações uvulares e velares, parece datar de fins do século passado; “a articulação anterior do r forte foi substituída por uma realização posterior em português e em outras línguas românicas” (p. 74). Explicam as estudiosas que essas mudanças estão relacionadas a processos fisiológicos de relaxamento e de comodidade articulatória e ocorreram em razão da tensão necessária para se articular as vibrações da variante áptico-alveolar.

Passemos, agora, a analisar a distribuição das variantes róticas em relação aos fatores extralinguísticos *sexo*, *faixa etária*, *grau de escolaridade* e linguísticos *posição do rótico na palavra* e *classe gramatical*.

Sexo

Começamos a análise dos fatores extralinguísticos pela variável independente *sexo*. A Tabela 3 exibe a distribuição das variantes tepe e alveolar nessa variável.

Tabela 3. Ocorrências dos róticos na variável sexo

SEXO	Tepe		Alveolar	
	Ocorrências	P.R.*	Ocorrências	P.R.
Masculino	73 (87%)	.52	11 (13%)	.48
Feminino	79 (86%)	.48	13 (14%)	.52

*P.R. = Peso Relativo

Os resultados sempre próximos do peso neutro (.50) evidenciam que esse fator social não está condicionando o uso de uma ou de outra variante rótica. Não importa se o informante é do sexo masculino ou feminino, as realizações róticas são muito parecidas, inclusive numérica e percentualmente. Há uma leve tendência ao uso da variante tepe quando o informante é homem e uma discreta propensão ao uso da variante alveolar quando o informante é mulher, demonstrando um comportamento praticamente idêntico dos informantes.

Faixa Etária

Conforme já salientamos, os informantes do Projeto ALiB estão divididos em duas faixas etárias: na primeira (doravante 1ª FE), estão os indivíduos com idades entre 18 e 30 anos e, na segunda (doravante 2ª FE), os indivíduos entre 50 e 65 anos. Observemos, na Tabela 4, como fica a distribuição das variantes róticas nesse fator social.

Tabela 4. Ocorrências dos róticos na variável faixa etária

FAIXA ETÁRIA	Tepe		Alveolar	
	Ocorrências	P.R.	Ocorrências	P.R.
1ª FE	75 (91%)	.65	7 (9%)	.35
2ª FE	77 (82%)	.36	17 (18%)	.64

Os resultados para essa variável mostram-se mais relevantes. Embora numericamente as diferenças sejam pouco expressivas, pode-se observar que os pesos relativos indicam o favorecimento ao uso da variante tepe nos informantes da 1ª FE (.65) e do rótico alveolar nos informantes da 2ª FE (.64).

Conforme vimos anteriormente, a vibrante alveolar é a variante mais conservadora e que exige maior esforço articulatório, talvez por isso apresente peso relativo favorecedor para a 2ª FE. Já os mais jovens, em geral, parecem não ter preocupação com uma pronúncia mais marcada, mais acentuada, o que justificaria o peso relativo favorecedor para a vibrante simples.

Grau de Escolaridade

Tradicionalmente, a escola tem sido o veículo por meio do qual os indivíduos entram em contato com as normas “padrão” prescritas pelas gramáticas normativas. Essas normas privilegiam, em geral, as formas ditas clássicas, canônicas. Estudos diversos têm demonstrado que o tempo que uma pessoa fica exposta aos bancos escolares pode intervir na sua forma de falar e expressar-se. Vejamos, na Tabela 5, a distribuição das variantes róticas nessa variável extralinguística.

Tabela 5. Ocorrências dos róticos na variável grau de escolaridade

ESCOLARIDADE	Tepe		Alveolar	
	Ocorrências	P.R.	Ocorrências	P.R.
Fundamental	78 (97%)	.83	2 (2%)	.17
Superior	74 (77%)	.21	22 (22%)	.79

A Tabela 5 informa-nos que a probabilidade de ocorrências da vibrante simples ou da vibrante múltipla está condicionada pelo grau de escolaridade do informante. Os pesos relativos apontam que existe maior probabilidade de uso da variante alveolar quando o informante possui curso superior (.79) e maior tendência ao uso da variante tepe se o informante possui apenas o nível fundamental (.83). Esses resultados são bastante significativos e parecem revelar que os indivíduos mais escolarizados percebem o *status* da variante alveolar que, segundo Callou e Leite (1995), é ainda uma variante de prestígio. Já o favorecimento de ocorrência do rótico tepe na fala de pessoas menos escolarizadas pode ter relação com o fato de essa vibrante ser, do ponto de vista acústico, menos “saliente”, menos “destacada” e, portanto, característica de uma pronúncia mais despreocupada.

Posição do rótico na palavra

Nas pesquisas sobre a variação no uso do /r/, a variável posição do rótico na palavra (e mesmo no contexto) tem sido apontada como altamente favorecedora e determinante para a escolha da variante a ser utilizada. Analisemos a Tabela 6.

Tabela 6. Ocorrências dos róticos na variável posição na palavra

POSIÇÃO	Tepe		Alveolar	
	Ocorrências	P.R.	Ocorrências	P.R.
Coda interna	87 (81%)	.26	20 (19%)	.74
Coda externa	65 (94%)	.84	4 (6%)	.16

Os pesos relativos mostram que, em posição de coda silábica interna, há um ambiente propício para a ocorrência da vibrante alveolar (.74); enquanto a posição de coda silábica externa favorece a realização do tepe (.84).

Essa situação pode estar relacionada à tendência ao não apagamento do rótico em posição interna e à grande possibilidade de zero fonético em posição externa. Ou seja, a vibrante alveolar possui uma pronúncia mais marcada, mais forte; como o final de palavra é o ambiente propício ao zero fonético, a chance de essa variante ocorrer nesse contexto é mínima (.16). Já a variante tepe possui uma pronúncia mais tênue, e o relaxamento articulatório parece ser mais comum no final das palavras. Sobre isso, Callou e Leite (1995) ponderam que, no final de palavra, o rótico pode apagar-se ou realizar-se como vibrante simples (sobretudo se vier seguido de palavra iniciada por vogal).

Classe gramatical

A variável independente classe gramatical também se mostrou um fator condicionador de uso de uma ou de outra variante, conforme podemos examinar na Tabela 7.

Tabela 7. Ocorrências dos róticos na variável classe gramatical

CLASSE GRAMATICAL	Tepe		Alveolar	
	Ocorrências	P.R.	Ocorrências	P.R.
Nome	103 (87%)	.61	15 (13%)	.39
Verbo	49 (84%)	.29	9 (16%)	.71

Os dados sugerem favorecimento ao uso do rótico tepe em se tratando de nomes (.61) e propensão à produção alveolar nos verbos (.71). Esse resultado causa-nos surpresa, uma vez que esperávamos que ocorresse o contrário, ou seja, nossa expectativa era a de que a variante tepe fosse mais produtiva nos verbos e a alveolar, nos nomes.

Nossa hipótese se baseava nas mesmas razões expostas quanto à questão do apagamento. Explicamos melhor: muitos trabalhos (CALLOU; LEITE, 1995; CALLOU *et al.*, 1996; HORA, 2006, 2009; dentre outros) salientam que a classe gramatical é altamente condicionadora do apagamento: nos nomes, a manutenção do rótico é muito mais produtiva do que nos verbos. Assim, esperávamos que, pela tendência à produção de zero fonético nos verbos, quando o informante não produzisse o apagamento, que o substituísse por uma forma mais “equivalente”, que entre a variante tepe e a alveolar, corresponderia à primeira, visto que, acusticamente, o rótico tepe é menos expressivo que o alveolar.

De qualquer forma, confirmamos, em nosso trabalho, o que outras pesquisas já apontaram em relação a ser essa variável condicionadora do uso de variantes róticas.

Comparando alguns resultados

Por fim, conforme havíamos ressaltado na introdução, um de nossos objetivos, ainda que secundário, era comparar os resultados de frequência de uso das variantes róticas deste trabalho com os resultados de trabalho anterior (BOTASSINI, 2009), em que pesquisamos as crenças e as atitudes linguísticas quanto ao uso dos róticos e do qual participaram dez informantes, dos quais dois eram gaúchos, residentes na cidade de Maringá, no norte do Paraná, há mais de dez anos.

Diferentemente das variáveis analisadas neste trabalho, em Botassini (2009), investigamos os fatores extralinguísticos *grau de formalidade da entrevista e procedência dos informantes*, visto que nosso objetivo, naquele momento, era outro. Porém, assim como no presente trabalho, fizemos um levantamento das variantes utilizadas pelos informantes bem como o número de ocorrências de cada uma, e é isso que pretendemos comparar.

Comparando os dados, verificamos que é diferente o comportamento quanto ao uso dos róticos na fala de informantes naturais do Rio Grande do Sul e lá residentes em relação ao comportamento de informantes gaúchos residentes no norte do Paraná.

Neste trabalho, as variantes produzidas foram tepe, apagamento, vibrante alveolar, glotal e retroflexa. Nos dados do trabalho de 2009, encontramos as variantes tepe, alveolar, retroflexa, velar e apagamento. Como se percebe, em Botassini (2009), não verificamos ocorrência glotal alguma; entretanto os informantes produziram a variante velar. Em um dos informantes, a variante retroflexa foi a opção privilegiada, com 37,6% das realizações, demonstrando clara influência do dialeto do norte do Paraná. Na sequência, produziram-se as variantes alveolar (26,6%), apagamento (19,3%), tepe (11%) e velar (5,5%). No outro informante, as realizações foram as seguintes, pela ordem de preferência: variante alveolar (70,9%), tepe (18,6%), apagamento (5,8%), velar (3,5%) e retroflexa (1,2%). Percebe-se que os informantes gaúchos residentes no norte do Paraná utilizam mais a variante alveolar – característica do dialeto do Rio Grande do Sul – que os gaúchos residentes em Porto Alegre. Esse dado é bastante curioso e parece indicar a forma como esses informantes encontraram de manter sua identidade e lealdade linguísticas.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi verificar quais variantes dos róticos em posição de coda silábica são utilizadas na fala de informantes moradores na cidade de Porto Alegre e se existem elementos condicionadores desse uso. Além disso, pretendíamos – por meio de dados de trabalho anterior – comparar o uso dos róticos na fala de informantes naturais do Rio Grande do Sul e lá residentes em relação a essa utilização por informantes gaúchos residentes no norte do Paraná.

Os dados analisados apontaram que as variantes mais utilizadas foram o tepe (69,1%), o apagamento (12,7%) e a vibrante alveolar (10,9%); também ocorreram as variantes glotal e retroflexa, mas com ocorrências pouco significativas, respectivamente, 5,0% e 2,3%.

As variantes apagamento, glotal e retroflexa acabaram sendo retiradas da amostra por terem apresentado casos de *knockout*, restando apenas as variantes tepe e alveolar.

Embora as frequências sempre indiquem preferência pelo uso da variante tepe em detrimento da alveolar, os pesos relativos apontam que a probabilidade de ocorrência de uma ou de outra variante está condicionada por diferentes fatores, tanto linguísticos como extralinguísticos.

Em relação aos fatores extralinguísticos, o grau de escolaridade destacou-se como variável altamente favorecedora para a realização de uma ou de outra variante, seguida da variável faixa etária que também apontou pesos relativos significativos para a ocorrência das variantes. O fator extralinguístico sexo, entretanto, apresentou pesos relativos muito próximos da neutralidade (.50), não se mostrando uma variável relevante.

Já as variáveis linguísticas revelaram-se todas condicionadoras para as diferentes realizações do /r/, sendo o fator posição do rótico na sílaba o que apresentou os pesos relativos mais importantes: a coda em posição interna é ambiente favorecedor para a vibrante alveolar, enquanto a coda em posição externa propicia a realização do tepe. A variável classe gramatical também foi relevante, porém trouxe um resultado contrário ao que esperávamos e para o qual não conseguimos encontrar, no momento, uma explicação.

Comparando os dados deste trabalho com os de Botassini (2009), verificamos que é diferente o comportamento quanto ao uso dos róticos na fala de informantes naturais do Rio Grande do Sul e lá residentes em relação ao comportamento de informantes gaúchos residentes no norte do Paraná. Algumas realizações róticas apontam clara influência do dialeto da região em que os informantes residem; outras parecem indicar um meio encontrado pelos informantes para mostrarem “suas raízes”, revelando uma situação de identidade e de lealdade linguísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL: questionário 2001 / Comitê Nacional do Projeto ALiB. Londrina: Ed. UEL, 2001.

BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. Crenças e atitudes linguísticas quanto ao uso dos róticos. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 12, n. 1, p. 85-102, julho de 2009.

BRESCANCINI, Cláudia; MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. Os róticos no sul do Brasil: panorama e generalizações. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v.11, n. 2, p. 51-66, dez. 2008.

CALLOU, Dinah; LEITE, Yonne. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

CALLOU, Dinah; MORAES, João A.; LEITE, Yonne. Variação e diferenciação dialetal: a pronúncia do /r/ no português do Brasil. In: KOCH, Ingedore G. Villaça (Org.). *Gramática do português falado*. Vol. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 465-493.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

GUSMÃO, Alessandra Babler. *As realizações da vibrante na variedade linguística rural*

do Paraná: uma abordagem geovariacionista. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEL, Londrina, 2004.

GUY, Gregory R.; ZILLES, Ana. *Sociolinguística quantitativa – instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

HORA, Dermeval da. Variação fonológica: consoantes em coda silábica. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Org.). *Encontro na linguagem: estudos linguísticos e literários*. Uberlândia: EDUFU, 2006. p. 81-101.

HORA, Dermeval da. *Fonética e Fonologia*. Curso de Letras. Fascículo II. UFPB, 2009. Disponível em <<http://portal.virtual.ufpb.br/wordpress/media-tags/biblioteca>>. Acesso em 23 de janeiro de 2010.

LANGARO, Jerri Antonio. De vibrantes a fricativos: os róticos na dublagem brasileira. *Revista Trama*, Unioeste, v. 1, n. 2, p. 109-123, 2º sem. 2005.

MATEUS, Maria Helena Mira. Sobre a natureza fonológica da ortografia portuguesa. *Revista Estudos da língua(gem): questões de fonética e fonologia: uma homenagem a Luís Carlos Cagliari*. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, n. 3, p. 159-180, jun. 2006.

MONARETTO, Valéria Neto de Oliveira. *Um reestudo da vibrante: análise variacionista e fonológica*. 1997. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

NARO, Anthony Julius. Modelos quantitativos e tratamento estatístico. In: MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 15-25.

OLIVEIRA, Carolina Cardoso. *Aquisição das consoantes róticas no português brasileiro e no espanhol: um estudo comparativo*. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

REINECKE, Katja. *Os róticos intervocálicos na gramática individual de falantes de Blumenau e Lages*. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, 2006.

VIOLA, Izabel Cristina. Efeito expressivo das variantes estilísticas do /r/. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. XV, 2006. ISSN 1806-275X. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/Viola.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2010.

Quando a oralidade se faz presente na escrita: dados diacrônicos e sincrônicos

(When orality is present in writing: diachronic and synchronic data)

Joyce Elaine de Almeida Baronas¹, Vanessa Lini²

^{1,2} Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas - Universidade Estadual de Londrina (UEL)

joyal@uel.br, protect@pop.com.br

Abstract: This study aims at analysing deviations from the standard pattern present in written texts and compare them with a common phenomenon in rural speech in order to shed a light on the subject and to provide subsidies for Portuguese language teacher in the treatment of such language occurrences. For this purpose, we analyzed data from three different corpora: nineteenth century manuscripts, texts of students from a school in Cambé-PR, and data from Paiquerê-PR in the countryside. By crossing the data, we intend to better understand the language in its synchronic and diachronic aspects.

Keywords: writing; orality; manuscripts.

Resumo: O presente estudo objetiva estudar os desvios da norma padrão presentes em textos escritos e compará-los com fenômenos comuns no falar rural a fim de buscar melhor compreender esses desvios e fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas. Para isto, analisaram-se dados de três *corpora* deste trabalho: manuscritos do século XIX, textos de alunos de uma escola de Cambé-PR e dados do falar rural de Paiquerê-PR. A partir do cruzamento dos dados destes corpora, procura-se melhor compreender a língua sob os aspectos sincrônico e diacrônico.

Palavras-chave: escrita; oralidade; manuscritos.

A variação linguística no Brasil é fato bastante evidente dada a extensa faixa territorial do país que reúne falantes de um português diversificado, além dos fatores socioculturais que dinamizam as diversidades na língua. Com isso, a escola brasileira enfrenta questões complicadas no que diz respeito ao ensino da língua, pois os estudantes, muitas vezes, apresentam uma fala muito distante da norma padrão e, por isso, têm muita dificuldade na absorção de tal norma.

É sabido que a norma padrão é uma prescrição da modalidade escrita, a norma culta seria a mais próxima, por ser baseada na fala de pessoas com bastante familiaridade com a escrita, entretanto há uma grande camada da população brasileira que não tem acesso à norma culta, tal faixa populacional é também marginalizada em situações demarcadas pela cultura escrita, pois não domina as regras. Estudos atuais demonstram que o falar rural já não se restringe a falantes residentes em regiões rurais; com a vinda do homem do campo para a cidade, vieram também sua cultura e, naturalmente, sua linguagem, com isso muitos moradores da zona urbana apresentam traços desse falar, composto de fenômenos linguísticos diferentes da norma culta, e que, ao contrário do que é apregoado por milhares de leigos sobre questões de língua, não constitui um falar “errado”, mas uma forma linguística diferenciada, que conserva traços do português antigo.

Neste estudo pretendemos, pois, estudar os desvios da norma padrão presentes em textos escritos e compará-los com fenômenos comuns no falar rural a fim de melhor compreender esses desvios, podendo fornecer subsídios ao professor de língua portuguesa no tratamento de tais ocorrências linguísticas. Para isso, na parte teórica, serão apresentadas algumas questões relacionadas à variação linguística, posteriormente serão apontados estudos sobre o falar rural e, em seguida, serão comentados estudos a respeito dos desvios da norma. Na parte analítica, serão comparados textos de alunos de uma escola de Cambé — que compõem o trabalho de Lini (2008) — com dados do falar rural de Paiquerê-PR — que constituem o trabalho de Almeida Baronas (2005) — a fim de identificar algumas semelhanças, buscando comprovar a influência da oralidade no texto escrito. Após tal comparação, serão analisados manuscritos paranaenses a fim de identificar a presença de alguns desvios da norma já em décadas anteriores, o que justificaria a dificuldade ainda presente no que se refere à escrita. Os manuscritos a serem analisados são documentos notariais retirados do Arquivo Público do Estado de São Paulo e compõem o banco de dados do projeto de pesquisa: *Para a história do Português paranaense: estudos diacrônicos em manuscritos dos séculos XVII a XIX - parte II*, vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da Universidade Estadual de Londrina.

Com base nos dados obtidos pela presente pesquisa, pretende-se melhor compreender a escrita atual e a antiga a fim de contribuir com o ensino de língua portuguesa no Brasil, transmitindo uma visão mais abrangente a respeito dos fatos da língua e da prática de escrita aos professores de língua portuguesa. Espera-se que os resultados deste estudo sejam úteis a demais pesquisadores que se dedicam ao ensino da língua portuguesa no Brasil e à história da língua.

Pressupostos teóricos

Variação linguística

A língua portuguesa do Brasil, como toda língua, vem sofrendo alterações com o decorrer do tempo. Isso se dá pela própria dinamicidade da sociedade, que, ao mudar seus hábitos e costumes, muda também sua manifestação linguística, dado que a língua compõe a cultura de um povo. A variação da língua portuguesa pode ser classificada, de acordo com Camacho (1988), em diacrônica, diatópica, diastrática, e estilística.

No aspecto diacrônico, podemos visualizar a própria evolução da sociedade e o aparecimento de novas formas de o homem se integrar ao seu meio, novos modos de ser e de estar. Tal fenômeno social gera consequências linguísticas, o que não poderia deixar de ser. Como exemplo de novas formas linguísticas, temos toda uma gama lexical resultante das inovações relacionadas a esta nova era digital, tais como blogs, msn, orkut, etc. Em razão disso, há os termos, que caíram em desuso, como barlanda, presente nos manuscritos em análise, e ainda os que logo estarão fora de um alcance de significado por grande parte da geração do século XX, tais como datilografar, dada a alteração do uso.

Em relação à diatopia, podemos identificar uma imensa diversidade linguística na região brasileira devido à vasta extensão territorial. Neste caso, é possível identificar falares característicos de cada região, como o “tchê” do gaúcho, o r retroflexo do paulista, o “ó xenti” do nordestino e por aí se vai a caricaturesca linguagem do povo brasileiro.

No que tange à variação diastrática, temos fatores de grande influência que delimitam e caracterizam determinadas formas de expressão. A questão cultural nesse caso acaba por se comprometer com a econômica, o que não impede exceções, mas, grosso modo, um indivíduo cujo poder aquisitivo é muito baixo pouca chance terá de crescer culturalmente dada a realidade brasileira que segrega os cidadãos em pobres, tanto de dinheiro, como de acesso à educação. Além disso, vale lembrar as diferenças linguísticas resultantes da idade, havendo destaque em idades que diferenciam grupos, como, por exemplo, o grupo de adolescentes e o grupo de idosos. A gíria, nesse caso, é fenômeno que identifica tais grupos, visto que um idoso pode até se utilizar de uma gíria, mas daquela de sua época de juventude. Finalmente, nesta classificação, temos o fator sexo, de que também resultam diferenças no falar, como, por exemplo, o já comprovado fato de uma maior produtividade de diminutivos na fala de mulheres.

Em relação ao fator estilístico, podemos vislumbrar uma gama de possibilidades de que o falante dispõe para adequar sua linguagem ao contexto em que se encontra, sendo tal variação a que o professor mais deveria abordar em sala de aula propiciando ao seu aluno a proficiência na sua própria língua.

Embora Camacho (1988) tenha estabelecido tal classificação, aponta para o fato da superposição dos fatores, ou seja, eles se misturam. Como exemplo disso, temos o falar rural, que pode ser classificado como uma variação diastrática, pelo fato de ser característico do morador da roça, mas não somente desse morador, o que permite também uma outra classificação, a diastrática, já que caracteriza também o morador da zona urbana que não domina a norma-padrão.

Normas

A língua portuguesa do Brasil apresenta diversas normas, apesar disso, a sociedade em geral, distante dos estudos linguísticos, apresenta uma busca incessante de uma unidade linguística. Em uma sociedade tão diversificada como a brasileira existem várias normas linguísticas. Segundo Castilho (1998), existem três tipos de norma: a norma objetiva, a norma subjetiva e a norma prescritiva.

A norma objetiva, também chamada de padrão real, é a linguagem praticada pela classe social de prestígio, ou seja, pela classe culta, escolarizada. O segundo tipo de norma, a norma subjetiva, considerada padrão ideal de linguagem, é a atitude que o falante assume perante a norma objetiva em situações em que a comunidade linguística exige maior cuidado com a linguagem. Já a norma prescritiva é a combinação da norma objetiva com a norma subjetiva, em que são ensinados os usos linguísticos de uma classe de prestígio considerados mais adequados a cada situação e mais bem identificados com o ideal de perfeição linguística.

De acordo com Faraco (2002), a norma pode ser considerada um fator de identificação sociocultural. Diante disso a norma culta da língua se destaca por ser a utilizada pelos grupos que controlam o poder social. O autor esclarece a distinção entre norma culta e norma padrão, já que essas costumam ser confundidas.

Para Faraco, norma culta é a norma linguística praticada em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade) por aqueles grupos sociais mais relacionados com a língua escrita, enquanto a norma padrão são as formas contidas e prescritas pelas gramáticas normativas.

Por esse padrão ter tido origem de um modelo lusitano praticado por alguns escritores portugueses, o que ocorre é um distanciamento entre a norma padrão e o uso, tornando a norma culta muito mais praticada que a padrão.

No entanto, apesar da diversidade dialetal da língua portuguesa, assim como em qualquer língua, há sempre certa necessidade de homogeneidade para que haja compreensão entre os falantes. Dessa forma surgiu a norma padrão, uma variedade padronizada, que se originou do uso da língua de falantes de poder econômico, político, social e cultural, passando a ser um modelo, um ideal de perfeição linguística. Sobre a necessidade da existência de uma norma padrão, Neves (2003) ressalta:

A mesma teoria que mostrou que variação e mudança são propriedades constitutivas da linguagem, e que, portanto, existem diferentes e legítimos modos de uso da língua em diferentes lugares, em diferentes tempos e em diferentes situações, mostra, também, que a funcionalidade desses diferentes usos, e, portanto, a sua adequação, incluem a existência de normas, inclusive de uma norma-padrão, socioculturalmente definida e valorizada. (p. 45)

Mattos e Silva (2006) define norma padrão como conceito tradicional, idealizado pelos gramáticos pedagogos, diretrizes até certo ponto para o controle da representação escrita da língua. Segundo a autora, a norma padrão passa a ser uma norma codificada nas gramáticas pedagógicas que se repetem tradicionalmente de gramático a gramático. Distancia-se da realidade dos usos, embora com alguns deles se intersecciona, e é atualmente reciclada ou atualizada ao longo do tempo pelas imposições evidentes, decorrentes da razão universal de as línguas mudarem e suas normas também, entre elas, a que serve de modelo à norma padrão.

Para Bagno (2002), a norma é um processo fortemente unificador, que visou e visa a uma relativa estabilização linguística, buscando neutralizar a variação e controlar a mudança.

O distanciamento da norma padrão e a realidade linguística brasileira dificultam a assimilação de tal norma por uma grande parcela da população do país. Apesar disso, pode-se afirmar que o ensino da norma padrão na escola é válido e de grande importância para a vida sociocultural do aluno, já que tal variante é o padrão estabelecido para ocasiões mais formais como redação de documentos, artigos jornalísticos, acadêmicos, judiciais, científicos, entre outras, é fundamental seu domínio para que o educando possa participar de forma ativa e crítica na sociedade.

Oralidade e escrita

É possível abordar, conforme aponta Marcuschi (2001), eventos de oralidade e de escrita como um contínuo, em que se identificam determinados gêneros. Dessa forma, temos gêneros que se encaixariam num polo de maior oralidade, como uma conversa informal, por exemplo, enquanto outros se enquadrariam num pólo mais apropriado para eventos da escrita, como um artigo científico. Corroborando com as ideias de Marcuschi (2001), Bortoni-Ricardo (2004) apresenta uma proposta de contínuos de oralidade e escrita para os eventos comunicativos, havendo também polos de maior predominância ou da oralidade ou da escrita.

Cabe ressaltar a não correlação escrita-formalidade, oralidade-informalidade, visto que, do mesmo modo, podemos aplicar a ideia dos contínuos para os níveis de formalidade,

tanto nos gêneros orais, como nos escritos. Apesar disso, é fato natural a associação da formalidade ao texto escrito devido à própria história da escrita na vida do ser humano. Ora, uma criança, até a educação formal escolar, pratica durante mais ou menos 5 anos eventos orais livres de padronização, enquanto que, ao adentrar o meio escolar, insere-se na necessidade de padronização do texto escrito. Além disso, ressaltamos a diferença quantitativa em relação à produtividade de textos escritos, pois um profissional que não tem a escrita como profissão, raramente se depara com eventos de escrita, e quando isso ocorre, em geral devem ser produzidos na norma-padrão, pois constituem gêneros que se caracterizam pela formalidade, como é o caso de requerimentos, procurações, ofícios, etc. Nesse sentido, é papel do professor de língua portuguesa levar o aluno ao contato com diversos gêneros orais e escritos, propiciando a percepção da adequação da linguagem a cada evento de comunicação.

No presente artigo, faremos uma relação entre textos de oralidade (falar rural) e de escrita (manuscritos; textos de alunos) a fim de investigar até que ponto a oralidade se faz presente no texto escrito, tanto o de séculos anteriores (manuscritos), como no atual (texto de alunos). Isso nos servirá de base para possíveis propostas de ação para o trabalho em sala de aula com a prática da escrita.

Análise dos dados

Dados de produções textuais e do falar rural

Nesta parte da análise, apresentaremos os fenômenos que ocorreram tanto nas produções textuais quanto no falar rural.

Seguem as ocorrências no estudo de Lini (2008, p. 39-41):

- a) neutralização das vogais *e* e *i*
- b) neutralização das vogais *o* e *u*
- c) monotongação de ditongos decrescentes
- d) queda do /r/ final nas formas verbais e) ditongação

O item (a) é comprovado com a presença, *no corpus*, dos termos *presenti*, *conviti*, *consigui*, *bronsiar/ bronsiada* e o item (b), com o termo *engulia*. Trata-se da interferência do fenômeno *alçamento*, comum no falar rural. No estudo de Almeida Baronas, ocorre tal fenômeno em diversos momentos de fala dos informantes, ocorridos nos seguintes termos: *nutícia* (AM), *prifiru* (AM), *ligítimu* (AM), *dipois* (CM), *impididu* (CM), *mintira* (CM), *pricisa* (CM), *iscutu* (FF), *subrinha* (FF), *siguinu* (FF), *sigui* (FF), *siguru* (GM), *istudu* (HF)¹ (ALMEIDA BARONAS, 2005, p. 102).

Nesses vocábulos, ocorre o fenômeno do alçamento, fato considerado natural no *dialeto caipira* por Amaral (1920, p. 49).

É interessante ressaltar que essa alteração ocorre em outras variedades do português brasileiro e do português europeu, independentemente de se tratar de variedade urbana ou rural.

¹ As letras correspondem à ordem dos informantes (A/B/C/D...) e ao sexo (M e F).

O item (c) ocorre nos termos *hove, janero, mangedora, pexaria, quemadinho*, presentes no *corpus* de Lini (2008, p. 40); este fenômeno também se faz presente no *corpus* de Almeida Baronas (2005, p. 140-142) nos seguintes seguimentos:

Monotongação de *ei* para *e*: *di primeru* (BF), *primera* (BF), *bera* (CM), *cumpanheru* (CM), *primeru* (CM, HF, DF), *dinheru* (DF), *infermera* (DF), *dexava* (HF), *dexô* (HF), *tercera* (FF).

Monotongação de *ou* para *o*: *otru* (AM, BF, GM, HF), *ota* (BF), *istragô* (CM), *pocu* (CM), *ô* (DF, EM), *otu* (DF), *otus* (DF), *ropa* (DF, HF), *sô* (DF, HF), *vô* (DF, EM), *otra* (GM, HF), *tocô* (HF), *vortô* (HF).

Monotongação de *ai* para *a*: *baxu* (GM).

Segundo Amaral, a redução de *ei* para *e* se dá pelo contato com a consoante seguinte ao ditongo. Conforme aponta o autor, o ditongo *ei* “reduz-se a ê quando seguido de r, x ou j” (AMARAL, 1920, p. 50). Já em relação ao segundo caso de ditongos, o autor afirma que o ditongo *ou*, acentuado ou não, no dialeto caipira, contrai-se em *o*.

Embora Amaral descreva esse processo como próprio do dialeto caipira, pode-se afirmar que o fenômeno da monotongação se constitui num traço muito comum na língua falada em geral. Paiva (1998a) aborda tal tendência a partir da análise da redução de ditongos ocorrida em 44 entrevistas do *Projeto Censo de Variação Linguística no Município do Rio de Janeiro*. Para a autora (PAIVA, 1998a, p. 234), “a redução dos ditongos decrescentes (ew) e (ow) a vogais simples é mais um entre os diferentes processos de que a língua se utiliza para evitar cadeias sintáticas complexas”, não constituindo, pois, índice de variação diastrática, mas resultando de fatores estruturais. Em outro estudo, Paiva (1998b) procura analisar a relação entre a tendência de reduzir os ditongos e os fatores socioculturais. Para isso, verifica se variáveis estratificadas (escolarização, sexo, idade) e variáveis não estratificadas (mercado ocupacional, sensibilidade linguística, mídia e renda) influenciam a supressão da semivogal dos ditongos e conclui haver apenas uma leve e parcial influência das variáveis estratificadas *escolarização* e *idade* nos falantes adultos.

Portanto, pode-se afirmar que a redução dos ditongos já constitui um fenômeno natural na fala coloquial, não sendo uma característica estritamente relacionada ao *falar rural* nos dias atuais.

Melo (1981, p. 79), ao abordar tal processo, recusa a possibilidade de ele se dar por influência africana, conforme aponta Mendonça (1935, p. 118). Para Melo, tal fato resulta de influência latina. Paiva (1998a) segue a mesma ideia de Melo, afirmando que a tendência de evitar os ditongos é “atestada no português ao longo de toda a sua história” (1998a, p. 219), pois, no latim vulgar, já se evidenciava tal tendência.

Antes desses autores, Boléo já afirmava:

A redução dos ditongos *ei* a *ê* e *ou* a *ô*— *bêjo, pêxe, ôro*, ‘*dêxa de brincadêra*’— não é facto linguístico próprio do Brasil: encontra-se em várias regiões de Portugal, e com bastante frequência. Na Beira Baixa, província que conheço melhor, é êle correntíssimo. (1943, p. 24)

Reforçando as ideias citadas, Delgado (1951) apresenta em seu estudo casos de monotongação ocorridos em Portugal como, por exemplo, “*otro*” e “*roxinol*”.

Também Cintra (1970) aponta a possibilidade da origem europeia para tal fenômeno. O autor verificou a distribuição dos ditongos *oi* e *ei* e suas variantes em Portugal e constatou que, em determinadas regiões, se conservam os ditongos em sua forma original, noutras regiões os ditongos se alteram e há também a ocorrência da monotongação em algumas localidades.

O item (d) se apresenta no seguinte termo do *corpus* de Lini (2008, p. 40): *viajá*. Trata-se do fenômeno fonético classificado como apócope, também presente na tese de Almeida Baronas (2005, p. 154) nos termos: *muié* (AM: 6,7), *qualqué* (BF:), *quisé* (BF), *pa í* (CM), *í* (DF).

Segundo Amaral (1920), no dialeto caipira tal ocorrência é comum. Melo (1981, p. 81) entende que tal encurtamento seja uma influência latina, recusando a tese de Mendonça (1935, p. 115) de que haja aí uma influência africana. A supressão de segmentos em fim de palavra é um processo que caracteriza o latim vulgar e que se manteve presente e atuante na história das línguas latinas.

Boléo (1943, p.26) afirma que, em Portugal, “a supressão do r em frases é ainda mais frequente nos falares populares”. Com isso, a origem europeia é a mais provável.

O item (e) ocorre nos seguintes termos da monografia de Lini (2008, p. 41): *pessouas*, *voceis*, *voua*. Tal processo se identifica nas seguintes expressões do *corpus* de Almeida Baronas (2005, p. 142-143): *às vez* (AM), *faiz* (AM, BF, CM, DF), *gáis* (AM), *mêis* (AM, CM, EM, GM), *luiz* (CM, FF), *nóis* (CM, DF), *trêis* (GM, HF), *vez* (GM, HF).

Identifica-se, nesses vocábulos, o processo de ditongação das vogais seguidas de fricativas, fenômeno apontado por Amaral (1920, p. 48), ao abordar as vogais do dialeto caipira: “As tônicas, em regra geral, não sofrem alteração. O único fato a assinalar com relação a estas é que, quando seguidas de ciciantes (s ou z), no final dos vocábulos, se ditongam pela geração de um i: rapaiz, mêis, péis, nóis, lúiz”.

Apesar de Amaral considerar o processo de ditongação como marca do falar rural, tal traço é muito comum na fala de muitas localidades, como no Rio de Janeiro, por exemplo.

Pode-se perceber, pela análise dos dados, que há uma semelhança entre os dados selecionados do *corpus* do trabalho de Lini (2008) e os dados de Almeida Baronas (2005). A neutralização das vogais, a monotongação, a apócope e a ditongação, que são fenômenos comuns no falar rural estudado por Almeida Baronas (2005), estão presentes nos textos de alunos de escola municipal analisados por Lini (2008), o que pode indicar uma provável relação entre os dois *corpora*, ou seja, traços do falar rural já não se reduzem a este falar, estando também presentes no texto escrito.

Dados de produções textuais e de manuscritos

A ocorrência de fatos linguísticos distantes da norma acontece desde séculos anteriores. No início da história da Língua Portuguesa no Brasil, a língua se deu sem tanta normatização e pode-se afirmar que a escrita era baseada na fala, visto que registros dessa época apontam variações que denunciam uma possível aproximação com a fala e uma ausência de rigidez na ortografia. Como em séculos passados a língua portuguesa ainda estava em processo de adaptação como língua oficial do Brasil, as mudanças na língua no decorrer do tempo foram significativas no que se refere à ortografia.

Segundo estudos feitos por Coutinho (1958), foram três os períodos da história da ortografia portuguesa: o fonético, o pseudo-etimológico e o simplificado. No período fonético da ortografia, a escrita procurava espelhar a pronúncia, ocorrendo grande flutuação ortográfica. Nessa fase, os escritores visavam a simplificar a leitura, tornando-a próxima da língua falada, procuravam usar as letras latinas para transcrever a pronúncia do Português da época. Não havia um padrão uniforme na transcrição das palavras, pois era possível encontrar um só vocábulo grafado de várias maneiras. Pode-se dizer que se escrevia não para a vista, mas sim para o ouvido, já que, na época, era uma minoria que dominava a leitura. Na grafia do período pseudo-etimológico procurava-se respeitar, tanto quanto possível, as letras originais da palavra, embora nenhum valor fonético representassem. São dessa época os muitos CH, PH, TH, Y, K, W, em palavras de origem grega, ou de suposta origem grega como: *eschola, phrase, rhetorico, teatro, estylo*, etc. Já o período simplificado foi marcado pela proposta da reforma ortográfica, em razão de os escritores da época estarem escrevendo cada um com uma grafia própria e diferente. O objetivo desse período era a simplificação da ortografia orientando-se pela pronúncia, sem desconsiderar a etimologia e o elemento histórico da palavra.

Dessa forma, pode-se verificar que, com a evolução do tempo e conforme cada período, a Língua Portuguesa transformou-se. Embora o período simplificado tenha contribuído consistentemente para certa facilitação de escrita da língua, ainda hoje é natural haver confusão no que diz respeito à ortografia de determinadas palavras.

Durante a implantação da língua portuguesa no Brasil, o português recebeu fortes influências de outras línguas como as indígenas e os falares dos escravos africanos, que deixaram marcas tanto no léxico como na fonética, e possivelmente na sintaxe.

O autor Segismundo Spina (1987, p. 24) traz como exemplo dessa influência o caso da vocalização do diagrama *lh* em “i”, como em *muié, mio, fio, moia, espeio, oio, mió* (por *mulher, milho, filho, molhar, espelho, olho, melhor*); a supressão da dental “d” do grupo consonantal *nd* nas formas *and, end, ind: falano, dizem, vestino* (*falando, dizendo, vestindo*); a apócope do “s” (consoantes que índios desconheciam), como em *vamo, lapi* (*vamos, lápis*).

Enquanto Spina (1987) aponta essas ocorrências como influências indígenas e africanas na língua portuguesa, Naro e Scherre (2007) não negam a influência de outros povos na língua e na cultura brasileira, mas defendem a ideia de que os indícios de influência indígena e africana, que a língua portuguesa apresenta no Brasil, também podem ser explicados como influência do português europeu não-padrão. Entre as formas encontradas no português brasileiro e também no português europeu não-padrão, Naro e Scherre (2007, p. 122) apresentam exemplos de queda de consoante líquida em grupos consonantais, como *nego, próprio, agradecidos, dento* (*negro, próprio, agradecidos, dentro*); assimilação de “d” em “nd” e de “b” em “mb” como em *voano, acabano* (*voando, acabando*), *imora, tamém* (*embora, também*); queda de consoante em coda silábica como em *fasidade, comprá, reposta, faze* (*falsidade, comprar, resposta, fazer*); inserções vocálicas em coda silábica como em *meli, calori, muleri* (*mel, calor, mulher*) e apócope como em *magina, poteca, marelo, bençoado* (*imagina, hipoteca, amarelo, abençoado*).

Apesar de não haver consenso em relação à origem dos fenômenos no português brasileiro, pode-se afirmar que, com o passar do tempo, ele foi se distanciando do português

européu, devido não só à influência de outras línguas, mas também ao não comprometimento em acompanhar as mudanças ocorridas no português de Portugal.

Portanto, fenômenos linguísticos citados no período histórico da língua portuguesa também são fatos comuns na escrita de alunos durante o processo de aquisição da escrita. A análise de documentos manuscritos do século XIX e de produções textuais do ensino fundamental comprova tal semelhança.

- a) neutralização das vogais *e* e *i*
- b) neutralização das vogais *o* e *u*
- c) troca de letras
- d) desmembramento de vocábulo. (LINI, 2008, p. 39-41)

Em relação ao item (a), as produções textuais apresentam termos como: *presenti*, *conviti*, *consigui*, *bronsiar/ bronsiada* e o item (b), o termo *engulia*. Na escrita de documentos manuscritos do século XIX tal fenômeno também se evidencia nos seguintes termos: *emformado* (Doc. 03 fol 1r, linha 24), *meLitares* (Doc. 08 fol 1r, linha 15), *emposiuvel* (Doc. 10 fol 1r, linha 29), *participantes* (Doc. 17 fol 1r, linha 04), *inpusibilidade* (Doc. 01 fol. 1r, linha 29), *comprimento* (Doc. 12, fol 1r, linha 09), *custuma* (Doc. 15, fol 1r, linha 21).

O item (c) ocorre de maneira expressiva nas produções textuais nos seguintes termos: *selebrar*, *sedo*, *sentro*, *serto*, *comesei*, *cer*, *ninguen*, *enbora*, *tambén*, *pemsado*, *sabendo*, *tamto*, *oltras*, *chegol*, *legau*, *fautava*, *deichamos*, *bixo*, *xance*, *proxima*, *comesar*, *diser*, *dise*, *pensso*. Da mesma forma, aparecem também nos manuscritos: *notisias* (Doc. 01 fol 1v, linha 02), *exercendo* (Doc. 03 fol. 1v, linha 26), *sinco* (Doc. 07 fol 1r, linha 12), *serteza* (Doc. 10 fol 1r, linha 08), *concelho* (Doc. 20 fol 1r, linha 23), *também* (Doc. 03 fol 1r linha 11), *dezenbro* (Doc. 04 fol 1r, linha 16), *emtram* (Doc. 12 fol 1r, linha 19), *emviar* (Doc. 01 fol 1v, linha 05), *emregar* (Doc. 03 fol 1r, linha 16), *emsino* (Doc. 10 fol 1v, linha 02), *socego* (Doc. 10 fol 1r, linha 16), *meresser* (Doc. 10 fol 1r, linha 17), *foçe* (Doc. 01 fol 1v linha 4), *pasar* (Doc. 04 fol 1r, linha 11), *nosos* (Doc. 03 fol 1r, linha 01), *honrra* (Doc. 01 fol 1r, linha 03), *proximo* (Doc. 01 fol 1r. linha 27), *presentes* (Doc. 11 fol 1r, linha 28).

A confusão entre letras e fonemas é comum nos documentos, assim como nas produções escritas dos alunos. Tanto no caso dos manuscritos quanto nos textos atuais, isto se explica pela falta de conhecimento e domínio da norma padrão. No primeiro caso, não existia ainda uma norma padrão definida, já no segundo, a interferência da linguagem não-padrão adquirida fora da escola e a estranheza à nova forma da linguagem escrita, podem ser os fatores responsáveis pelos desvios da norma.

O item (d) apresenta-se na escrita dos alunos nos termos: *em bora*, *em triga*, *da qui*, *a moleser*, *des de*, *a quela*, *na quela*. Que se assemelham com *a* escrita dos manuscritos no termo: *sete centos* (Doc. 20, fol 1r, linha 19).

Com base nesta análise, pode-se afirmar que, embora presentes de maneira mais expressiva nos textos atuais, vários desvios da norma já eram comuns em séculos anteriores. Pode-se constatar também que o caso de neutralização de vogais, além de presentes nos dois *corpora*, também se identifica com características do falar rural, estreitando assim uma relação entre os três *corpora*.

Considerações finais

Diante da análise dos dados em questão, pode-se identificar uma relação entre os textos, o que pode indicar uma pista relevante para o trabalho em sala de aula com a prática da escrita. Pelo fato de a língua portuguesa atual ser baseada na norma, que não faz parte da realidade linguística dos alunos, pode-se considerar que o conhecimento das dificuldades de escrita sejam de suma importância para um desenvolvimento pedagógico de sucesso.

Ora, se a oralidade se faz presente tanto no texto escrito de séculos anteriores como nos textos produzidos atualmente, é necessária uma atenção mais particular em relação à adequação linguística para os gêneros, merecendo então um estudo dedicado aos contínuos de oralidade e escrita prescritos por Bortono-Ricardo (2004) e aos contínuos relacionados aos gêneros, apontados por Marcuschi (2001).

Nesse sentido, é fundamental ao professor de Língua Portuguesa a noção de tais questões a fim de um trabalho mais profícuo no que diz respeito ao ensino da prática da escrita.

Portanto, a presente pesquisa pretende contribuir com o ensino de língua portuguesa no Brasil, transmitindo uma nova visão aos professores a respeito dos desvios da norma. Espera-se que o professor, com base nos dados analisados, consiga construir uma nova metodologia de ensino, buscando, a partir dos desvios da norma, conhecer a realidade linguística de seus alunos para levá-los a redigir com clareza e adequação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA BARONAS, Joyce Elaine de. *www.fogãoalenha.com.br*: a influência da urbanização na fala de informantes rurais. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.
- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Anhembi, 1920.
- BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- BOLÉO, Manuel de Paiva. *Brasileirismos: problemas de método*. Coimbra: Coimbra, 1943.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- CAMACHO, Roberto G. A variação linguística. In: *Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. 3 v. p. 29-41.
- CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CINTRA, L. F. Lindley. Os ditongos decrescentes ou e ei: um esquema de um estudo sincrônico e diacrônico. In: SIMPÓSIO DE FILOGIA ROMÂNICA, 1, 22 a 28 de agosto de 1958, Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. *Anais...* Rio de Janeiro: MEC, 1970.
- COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1958.

- DELGADO, Manuel Joaquim. *A linguagem popular do Baixo Alentejo*. [s.l.]: [s.n.], 1951.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos (Org.) *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 37-61.
- LINI, Vanessa. *A escrita dos alunos do ensino fundamental: uma visão diacrônica*. 2008. Monografia (Especialização em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MATTOS e SILVA, Rosa Virgínia. “O português são dois”... ainda “em busca do tempo perdido”. In: GORSKI, Edair Maria; COELHO, Izete Lehmkuhl (Orgs.) *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006. p. 277-287.
- MELO, Gladstone Chaves de. *A língua do Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1981.
- MENDONÇA, Renato. *A origem africana no português do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1935.
- NARO, Anthony Julius; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Origens do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2007.
- NEVES, M. Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e Uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003. 1º e 2º graus. São Paulo, SE/CENP. 1988, 3 v.
- PAIVA, Maria da Conceição Auxiliadora. Supressão das semivogais nos ditongos decrescentes. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Padrões Sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998a. p. 217-236.
- _____. Atuação das variáveis sociais na supressão das semivogais anteriores nos ditongos decrescentes. In: SILVA, Giselle Machline de Oliveira; SCHERRE, Maria Marta Pereira. *Padrões Sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998b. p. 325-333.
- SPINA, Segismundo. *História da Língua Portuguesa III*. Segunda metade do século XVI e século XVII. São Paulo: Ática, 1987.

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

- MELLO, Heliana Ribeiro. Português padrão, português não padrão e a hipótese do contato linguístico. In: ALKMIM, Tânia Maria (Org.). *Para a história do português brasileiro*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

Os “holandeses” de Carambeí e suas línguas: um estudo sobre identidade

(The “Dutches” from Carambeí and their languages: a study about identity)

Leticia Fraga¹

¹ Departamento de Letras Vernáculas – Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

leticiafraga@gmail.com

Abstract: The aim of this paper is to discuss the identity manifested by the “Dutches” from Carambeí, a small city in Paraná, considered the oldest Dutch colony established in Brazil in the 20th century. To conduct this discussion, we use the ethnographic method (SAVILLE TROIKE, 1989). The denomination “Dutches” (between quotes) occurs because the community from Carambeí established an opposition where “they” are identified as “Brazilians” (people who were born in Brazil and are not Dutch descendants) and “we”, the “Dutches” (people who were born in Brazil and are Dutch descendants). The data collected in this research led us to conclude that the identity manifested among the members from the surveyed groups isn’t homogeneous, stable or uniform. On the contrary, it is inconstant and even contradictory (MEY, 1998).

Keywords: identity; linguistics plurality; Portuguese/Dutch bilingualism.

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir a identidade manifesta pelos “holandeses” de Carambeí, uma pequena cidade no interior do Paraná, considerada a mais antiga colônia holandesa estabelecida no Brasil no século XX. Para realizar essa discussão, utilizou-se o método etnográfico (SAVILLE TROIKE, 1989). A denominação “holandês” (entre aspas) se deve ao fato de que a comunidade de Carambeí estabelece uma oposição entre “eles”, identificados como “brasileiros” (nascidos no Brasil e não descendentes de holandeses) e “nós”, os “holandeses” (nascidos no Brasil e descendentes de holandeses). Os dados coletados nessa pesquisa levam-nos a concluir que a identidade manifestada entre os membros dos grupos pesquisados não é homogênea, estável ou uniforme. Ao contrário, ela é inconstante e até mesmo contraditória (MEY, 1998).

Palavras-chave: identidade; pluralidade linguística; bilinguismo português/holandês.

Introdução

À primeira vista, Carambeí, uma cidadezinha de dezessete mil habitantes, distante 15 km da cidade de Ponta Grossa/PR, é uma típica cidade do interior: silenciosa, tranquila, onde todo mundo conhece todo mundo.

Mas se a analisamos mais detidamente, percebemos que ela tem características que a diferenciam das outras pequenas cidades da região. Logo na entrada da cidade, por exemplo, há um pequeno jardim com flores e duas réplicas dos famosos moinhos holandeses, de mais ou menos 2 metros cada um.

Em seguida, após a entrada da cidade, já na Avenida dos Pioneiros, que é a principal avenida do centro, há o Hotel *De Klomp* (“o tamanco”), famoso pelo imenso tamanco holandês na entrada. Se continuarmos pela Avenida dos Pioneiros, poderemos ver também uma série de casas antigas, de arquitetura bastante semelhante.

Os moinhos do jardim da entrada da cidade, o hotel *De Klomp* e seu imenso tamanco holandês e a arquitetura das casas antigas da Avenida dos Pioneiros – além de

outros indícios que atraem a nossa atenção, como o logotipo da famosa “holandesinha” da Fábrica de Laticínios Batavo – remetem de forma bastante explícita ao fato de que Carambeí é uma cidade fundada por holandeses. Mais especificamente, a primeira – portanto, a mais antiga – colônia holandesa do Brasil, fundada em 1911.

E, apesar de a colônia ser bastante antiga – está às vésperas de completar cem anos de fundação – até hoje ir a Carambeí é como sair do Brasil e ir para outro país, principalmente porque lá as pessoas são todas muito altas, claras, de cabelos louros e olhos azuis. Muito parecidas umas com as outras, aos nossos olhos.

Essas são as primeiras impressões que tivemos a respeito da cidade de Carambeí e de sua gente. Mas o que é fato e o que é prejuízo? Quem são realmente essas pessoas? São holandeses ou são brasileiros? Considerando que essas questões ainda não foram suficientemente respondidas e que o município de Carambeí é bastante complexo cultural e linguisticamente, este estudo pretende descrever a situação linguística da comunidade “holandesa”¹ de Carambeí, mais especificamente a questão da identidade dos “holandeses” de Carambeí, tomando como unidade de análise a comunidade de fala holandesa, a família e o indivíduo bilíngues em português/holandês. Como hipótese de trabalho propõe-se que a identidade dos “holandeses” não é uma só. Os mais velhos tendem a ver-se como “holandeses” e os mais jovens, como “brasileiros”.

Referencial teórico: a noção de identidade

Para Toscan (2005, p. 50), a noção de identidade pressupõe a de alteridade, isto é, a existência do *outro* diferente do *eu*. Ambos se determinam reciprocamente, uma vez que ser *X* equivale a não ser *Y*. Neste trabalho, por exemplo, segundo depoimentos, “ser holandês” implica “falar holandês” e “não ser brasileiro”, ou seja, implica uma negação, uma diferenciação do outro. Enfim, “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2000, p. 79). Além disso, na relação entre identidade e diferença, se estabelece uma “oposição binária”, isto é, enquanto um dos termos é prestigiado, valorizado, o outro, em oposição, é negado, desprestigiado (AMÂNCIO, 2007, p. 48).

Para Silva (2000, p. 76), a identidade e a diferença são consequência de um processo que se dá cultural e socialmente.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais.

Portanto, a identidade não é imutável, lógica, fixa, mas inconstante, incoerente, instável e incompleta, posto que é estabelecida por pressões sociais. Dessa forma, identidade

¹ Neste trabalho, as designações “holandês(es)”/“holandesa(s)” (entre aspas) serão usadas para fazer referência ao indivíduo descendente de holandeses que nasceu no Brasil, em oposição às designações “brasileiro(s)”/“brasileira(s)” (também entre aspas), que se referem ao indivíduo que nasceu no Brasil e não é descendente de holandeses. A opção por essas designações deu-se por duas razões: os próprios “holandeses” de Carambeí fazem esta distinção (autodenominam-se “holandeses” e distinguem-se dos não holandeses, a quem chamam “brasileiros”) e Rickli (2003) propõe em seu trabalho sobre a colônia de Castrolanda a utilização do termo “brasileiro” como referência ao indivíduo que nasceu no Brasil e que não tem ascendência holandesa.

e diferença não são “simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). Além disso, “dependendo de suas posições nos processos da sociedade, as pessoas ‘modernas’ podem ter identidades distintas e, algumas vezes, conflitantes” (MEY, 1998, p.87-88).

Consideramos, assim, que a identidade social é uma representação, relativa à posição no mundo social, e portanto intimamente vinculada às questões de reconhecimento. Concebemos a possibilidade de múltiplas identidades, com base em referenciais distintos – como a origem territorial, a condição de gênero, a etnia, a atividade profissional etc. –, pois, enquanto uma construção simbólica, a identidade não é decorrência automática da materialidade. (PENNA, 1998, p. 93)

Em termos gerais, os “holandeses” de Carambeí inicialmente consideram-se brasileiros, sem exceção. Mas, à medida que dão seus depoimentos, percebe-se que ora se estabelece uma oposição entre “eles”, identificados como “brasileiros” (os nascidos no Brasil e não descendentes de holandeses) e “nós”, os “holandeses” (os nascidos no Brasil e descendentes – filhos, netos ou mesmo bisnetos – de holandeses); ora entre “eles”, os holandeses da Holanda, e “nós”, os “holandeses” do Brasil. Há também os que afirmam sentir-se “meio holandês/meio brasileiro”, já que os “brasileiros” os consideram “holandeses” e os holandeses os consideram “brasileiros” e os que não se sentem “nada, coisa alguma”.

Segundo depoimentos, a condição de “ser brasileiro” é “óbvia”, uma vez que todos “nasceram no Brasil”, na cidade de Carambeí. No entanto, essa parece uma denominação incompleta, que não dá conta de tudo o que a questão envolve (como o fato de boa parte da comunidade ser/ter sido bilíngue em holandês/português), ou seja, ser “brasileiro” é diferente de ser “brasileiro descendente de holandeses”. Daí a autodenominação “holandês” (em oposição a “brasileiro”) mesmo para os nascidos no Brasil.

Nesse sentido, as noções de atitudes linguísticas e de identidade de grupo encontram-se imbricadas. “Já que existe uma relação entre língua e identidade, esta se manifesta nas atitudes que os indivíduos manifestam em relação a essas línguas e aos seus usuários” (FERNÁNDEZ, 1998, p. 180).

No entanto, é preciso considerar que “A língua não tem a princípio qualquer papel especial ou constitutivo na identidade social – embora muitas vezes isso seja tomado como um pressuposto” (PENNA, 1998, p. 101), pois se se “estabelecer uma relação direta entre prática cultural e identidade social” necessariamente se deve considerar “que a ausência de determinado traço indica perda de identidade” (PENNA, 1998, p. 100).

Daí a pertinência do seguinte depoimento:

- (1) Eu acho que mesmo que ninguém mais fale holandês aqui em Carambeí, mas nós vamos continuar sendo os holandeses. Acho que daqui a vinte anos, mesmo que não fale uma palavra de holandês, nós vamos ser sempre os holandeses (AF).

Assim, a partir da observação das atitudes manifestadas por um grupo em relação à fala do outro, torna-se possível verificar se se estabelece ou não uma relação de identidade – linguística e social – entre eles, “brasileiros” e “holandeses”. Em contrapartida, a identidade expressa ou não por um grupo em relação a outro pode também influenciar as atitudes manifestadas (AMÂNCIO, 2007, p. 51).

Os dados coletados nesta pesquisa levam-nos a concluir que a identidade manifestada entre os membros dos grupos pesquisados não é homogênea, estável ou uniforme. Ao contrário, ela é inconstante e até mesmo contraditória. É importante esclarecer que a identidade discutida aqui é aquela que o informante manifesta e não a que o pesquisador indica, pois também duvidamos, assim como Mey (1998, p. 82), de que alguém tenha “o direito de dizer que ele ou ela pertence a um determinado grupo étnico”. Da mesma forma que não se pode “negar que ele ou ela pertence a tal grupo”. Se alguém o faz, sob quais fundamentos?

Nesse sentido, evitamos a classificação a partir do que “achamos ser” e consideramos essencialmente o que dizem sobre si mesmos os participantes, pois:

Parece não ser possível ao pesquisador deduzir a identidade do indivíduo ou do grupo a partir de seu modo de vida. Práticas [como a fala], bens etc. – ou seja, a partir de sua objetividade – pois **a representação mental do investigador**, produto do modo como percebe aquela materialidade, **pode não coincidir necessariamente com a que o próprio indivíduo faz de si** ou de suas práticas (ou a que outros grupos fazem dele). (PENNA, 1992, p. 72, grifos nossos)

Materiais e métodos

Nesta pesquisa, para fazer o levantamento dos dados a respeito da identidade dos “holandeses” de Carambeí, utilizou-se o método etnográfico, pois estudos etnográficos muito têm contribuído para o entendimento da história da cultura de diferentes povos, uma vez que possibilitam que “uma variedade de métodos sejam utilizados para minimizar a imposição das percepções e categorias culturais [do pesquisador] no registro e interpretação de um outro sistema”, como afirma Saville Troike (1989, p. 128). Portanto, utilizar o método etnográfico significa levantar todos os dados possíveis de uma comunidade, no sentido de investigar um determinado grupo e sua cultura específica. Segundo Arnould e Wallendorf (1994), o método etnográfico caracteriza-se pela prática de: a) coleta de dados e registro das ações no seu local natural (ou seja, onde acontecem na realidade e não em laboratórios ou em situações superficiais); b) participação do pesquisador em um contexto cultural específico; c) incorporação de múltiplas fontes de dados, entre as quais se encontram a observação (que pode ser participante ou não participante) e a entrevista (não estruturada ou estruturada).

Assim, o método etnográfico requer que o investigador penetre no universo cultural de um grupo étnico específico e, guiado basicamente pelas informações aí obtidas, desvende sua história, seus significados e suas respectivas inter-relações. Em etapa posterior, é preciso selecionar os eventos correlacionados aos objetivos investigativos propostos ou selecionar o que, no curso da investigação, se revele mais significativo para o específico interesse do etnógrafo. Por envolver a chamada observação-participativa, os estudos etnográficos proporcionam uma ampla visão sobre, por exemplo, a real significação de determinados fatores sociais e linguísticos em determinada comunidade de fala. Logo, ao adotar um método dessa natureza, evitam-se, por exemplo, meras descrições.

Apesar das vantagens citadas, o método tem limitações. Em geral, constata-se, por exemplo, que o problema a ser investigado nos estudos etnográficos vai-se delineando

juntamente com a pesquisa na comunidade. Em decorrência disso, as hipóteses também se definem durante a investigação (HEATH, 1982). No entanto, uma das maiores dificuldades advindas do método etnográfico reside no caráter subjetivo tanto das observações, quanto das avaliações feitas. Portanto, é preciso atentar para que os valores ou preconceitos do grupo social de que o investigador faz parte não interfiram na seleção e na análise dos dados observados no grupo alvo.

Alguns estudos de situações semelhantes à situação que observamos sinalizam o fato de que a análise de uma situação linguística como a da colônia de Carambeí exige muito mais do que a simples descrição da situação funcional das línguas faladas pela comunidade pesquisada. Daí a opção pelo método etnográfico.

Em síntese, atentou-se para uma questão inerente à tarefa do etnógrafo, a de suspender temporariamente o julgamento e abstrair os conhecimentos próprios, que são consequência do pertencimento a uma cultura particular, de forma a tentar entender outra vida cultural como um *insider*. Esse foi o procedimento adotado quando da coleta de dados etnográficos no município de Carambeí-PR.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa foram a observação e a entrevista, que são bastante relevantes no caso de um trabalho de natureza qualitativa, que envolve pesquisa de campo, como este.

Consideramos, enfim, que:

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. [...] O observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectivas dos sujeitos”, o importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. [...] Finalmente, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível outra forma de comunicação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26, grifos do autor)

A observação como “sympathetic participant-observer” ou como “analytical participant-observer”, isto é, junto com o grupo e sobre o grupo, foram ambas adotadas, em diversos ambientes como, por exemplo, nas Igrejas (em cultos, estudos bíblicos, batizados e casamentos de membros da comunidade “holandesa”) e nas escolas. Pela observação, que compreendeu aproximadamente o período de um ano e meio (de março de 2005 a agosto de 2006), pôde-se a) obter impressões sobre a vida comunitária e sobre as condições de vida dos membros da comunidade “holandesa” de Carambeí; b) reconstruir o contexto sócio-histórico da colonização de Carambeí e da imigração dos holandeses para o Paraná, por meio de relatórios de testemunhas da época; c) captar as variedades linguísticas e as línguas usadas na comunidade de fala holandesa em situações de interação natural; d) determinar, com base nas observações feitas em situação de interação natural, os domínios da língua imigrante e da língua nacional; e e) observar fatos dentro de núcleos familiares e examiná-los em relação ao uso da língua holandesa e da língua portuguesa.

Já a entrevista é um instrumento importante, pois por meio dela podem-se obter respostas mediante perguntas diretas ao informante. Manter um diálogo com o participante torna mais fácil a tarefa de obter as informações que se desejam colher, pois desse modo pode-se observar não apenas o que estava sendo dito pelo participante, mas como era dito.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário. [...] Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas. Enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador que os elaborou, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre entrevistador e entrevistado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34)

Uma vez que optamos pela entrevista semiestruturada, elaboramos um roteiro, cuja utilização atendeu inicialmente à necessidade de submeter os informantes aos mesmos tópicos, mas possibilitou também que houvesse uma atitude flexível do pesquisador na situação de entrevista permitindo-lhe a) repetir questões até que se tivesse a garantia de que o informante a havia compreendido; b) retomar questões não respondidas satisfatoriamente, pelo fato de o informante se desviar com o relato de dados não pertinentes; e c) avaliar a necessidade ou não de suspender temporariamente a sessão de entrevista, em função do cansaço do informante, retomando-a posteriormente.

Observou-se anteriormente que os participantes foram selecionados a partir da observação realizada na comunidade. A seguir se descreverão os grupos de participantes selecionados, um total de vinte e quatro pessoas, que residem tanto numa pequena área urbana – um pequeno centro onde se localizam agências bancárias, escola estadual, lojas, supermercados etc. – quanto em locais mais afastados, na área propriamente rural (em fazendas e sítios).

Os critérios gerais pré-estabelecidos para a seleção dos participantes foram os seguintes: a) ter mais de 18 anos; b) ser descendente de holandeses (pelo lado materno ou paterno); c) ter nascido (ou se mudado até os 5 anos) e sempre vivido na região de Carambeí; d) ser bilíngue em português/holandês em algum grau.

Antes de cada entrevista, preenchíamos uma ficha com os dados pessoais dos participantes, tais como nome completo, idade, escolaridade, cidade em que mora, endereço etc. Na ficha, havia, também, um espaço reservado para anotar o local em que a entrevista foi realizada e a data. Os participantes foram identificados pelas iniciais para preservar a identidade de cada um.

No Quadro 1, a seguir, pode-se observar o perfil dos participantes que forneceram os dados referentes à discussão sobre a identidade dos “holandeses” de Carambeí.

Quadro 1 – Perfil sociocultural dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Ascendência	Naturalidade
DG	M	70 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
HS	M	73 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
JG	M	71 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
BD	M	71 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
JLG	F	75 anos	filha de pais holandeses	Carambeí
WGG	F	75 anos	filha de pais holandeses	Carambeí
THS	F	72 anos	filha de pais holandeses	Carambeí
WCGE	F	74 anos	filha de pais holandeses	Carambeí
AF	M	50 anos	filho de pais holandeses	Telêmaco Borba
BD	M	50 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
WD	M	47 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
RW	M	46 anos	filho de pais holandeses	Carambeí
RHB	F	44 anos	filha de pais holandeses	Carambeí
IS	F	43 anos	filha de pais holandeses	Castrolanda ²
WSGG	F	41 anos	filha de mãe indonésia e pai holandês	Carambeí
AJWB	F	42 anos	filha de pais holandeses	Carambeí
CD	M	23 anos	neto de avós maternos e paternos holandeses	Carambeí
FF	M	22 anos	neto de avós paternos holandeses	Carambeí
DF	M	24 anos	neto de avós paternos holandeses	Carambeí
MG	M	21 anos	neto de avós maternos e paternos holandeses	Carambeí
GF	F	22 anos	neta de avós paternos holandeses	Carambeí
SSM	F	21 anos	filha de mãe holandesa e pai “brasileiro” (filho de pais holandeses)	Carambeí
MD	F	20 anos	neta de avós maternos e paternos holandeses	Carambeí
FD	F	21 anos	neta de avós maternos e paternos holandeses	Carambeí

Para que os principais estratos da comunidade estivessem contemplados na pesquisa, fez-se uma reflexão cuidadosa sobre quais variáveis sociais seriam levadas em consideração. Então, optou-se por dois critérios: idade e sexo.

A divisão por faixa etária é relevante neste estudo, pois um dos seus objetivos é verificar se há diferentes manifestações de identidade. Foram consideradas três faixas etárias, sendo que o primeiro grupo é formado por jovens de 18 a 25 anos (primeira faixa etária), o segundo compreende participantes entre 35 e 50 anos (segunda faixa etária) e o terceiro grupo abrange pessoas com mais de 70 anos de idade (terceira faixa etária).

Já a divisão por sexo justifica-se pelo fato de que homens e mulheres exercem diferentes papéis em cada comunidade (PAIVA, 2004, p. 35). Por essa razão, homens e mulheres podem manifestar diferentes identidades. Em Carambeí, em função do trabalho, o homem tem mais contato com pessoas “não holandesas”. Dessa forma, pode-se dizer que os homens participam de uma rede social mais aberta, o que exige um maior uso do

² Mudou-se para Carambeí aos 2 anos.

português em relação às mulheres, que, em geral, se dedicam mais a trabalhos domésticos, interagindo menos com outras pessoas de fora da comunidade.

Assim, o conjunto dos participantes foi dividido em seis grupos:

- a) Grupo 1M – idosos, entre 70 e 75 anos, bilíngues em holandês/português: DG; HS; JG; BD.
- b) Grupo 1F – idosas, entre 70 e 75 anos, bilíngues em holandês/português: JLG; WGG; THS; WCGE.
- c) Grupo 2M – homens entre 45 e 50 anos, bilíngues em holandês/ português: AF; BD; WD; RW.
- d) Grupo 2F – mulheres entre 40 e 45 anos, bilíngues em holandês/ português: RHB; IS; WSGG; AJWB.
- e) Grupo 3M – jovens (sexo masculino), entre 20 e 25 anos, alguns somente bilíngues incipientes em holandês/português: CD; FF; DF; MG.
- f) Grupo 3F – jovens (sexo feminino), entre 20 e 25 anos, algumas somente bilíngues incipientes em holandês/português: GF; SSM; MD; FD.

Dessa forma, mediante a comparação entre estas diferentes amostras, acredita-se ser possível a generalização dos resultados obtidos.

Apresentação dos resultados

Os resultados da pesquisa sobre a identidade dos “holandeses” de Carambeí serão apresentados a seguir, por grupo de participantes.

Grupo 1M

O grupo 1M se autodenomina “holandês” em oposição aos “brasileiros”, que são, na verdade, os nascidos no Brasil que não têm ascendência holandesa. Os limites e contrastes que se estabelecem entre os grupos são explicitados por meio do emprego dos dêiticos “nós” e “eles”, presentes em praticamente todas as entrevistas, assim como outras expressões que evidenciam a existência de uma separação nítida entre os grupos dos “brasileiros” e dos “holandeses” de Carambeí. Muitos, inclusive, afirmam que os “brasileiros” é que os consideram “holandeses”. Portanto, se “holandeses” e “brasileiros” não formam um grupo único, isso também se deve aos “brasileiros”, que os veem como um grupo à parte.

- (2) Os **brasileiros** que moram **aqui** se acostumam com os **holandeses** e **nós** com **eles**. Então **nós** somos, não **a gente**, **eu**, por exemplo, **nós aqui** [em Carambeí] **nós** somos **brasileiros**, mas talvez o **brasileiro** ache que nós não somos. [...] Tanto é que **nós** também, **nós** não tivemos nunca [amigos] **brasileiros**, né? E nem **holandeses** também. [...] É, eu tenho ótimos relacionamentos com tantas e tantas pessoas, né? Nessa minha vida toda aí, até hoje tenho, me dou muito bem, agora talvez também por falta de oportunidade, nunca cultivei uma amizade assim, mais intensa com, com, com **brasileiro**. [...] Eu sinto que, sei lá, existem algumas coisas que são diferentes (DG).

Os mais velhos relatam conflitos vividos pelos jovens, conflitos esses que parecem não entender.

- (3) Lembra ainda, treinando os hinos, hinos nacionais, um rapaz de família S. [Há] quarenta anos atrás. Ele cantando hino nacional da Holanda, fechou a boca. [Eu] disse: “por que você não ta cantando junto?” “Sou brasileiro” [ele respondeu]. “Sim, mas é educado quando vem gente da Holanda e gente do Brasil cumprimentar este gente brasileira com hino brasileiro e as autoridades da Holanda cantando hino nacional da Holanda”. [Ele disse] “ah, sim, eu canto”. [Então] ele cantava junto (HS).

De acordo com o depoimento, “brasileiros” e “holandeses” não formam um grupo único, homogêneo. É como se os “holandeses de Carambeí” fossem um grupo à parte, distinto até mesmo dos “holandeses da Holanda”. Estes, por sua vez, são considerados pelos “holandeses” de Carambeí mais “diferentes” do que os próprios “brasileiros”.

- (4) Nunca cultivei uma amizade assim, mais intensa com, com, com **brasileiro**. [...] Eu sinto que, sei lá, existem algumas coisas que são diferentes. E os **holandeses que vêm da Holanda** pra cá, daí é mais. A diferença pra mim é maior ainda (DG).

Grupo 1F

Assim como o grupo anterior, o Grupo 1F também se autodenomina “holandês”, em oposição ao grupo dos “brasileiros”.

- (5) Eu fiquei boba, **holandês** é de café mesmo. Mas o **brasileiro** também gosta café (WGG).
- (6) Uma vez no mês [há] um reunião **nossa**, dos velhinhos, só dos **holandês** (JLG).
- (7) Os **holandês** têm [um encontro de jovens], mas é tudo em português. Os **holandês** têm, mas os luterano são muito pouco. Daí não compensa, porque o pastor vem de Castro. **Nosso** pastor sempre vem de Castro, tem que pagar pedágio (JLG).

A denominação “brasileiro” serve para identificar o elemento “diferente” em termos linguísticos, culturais e religiosos. Muitas vezes é o “intruso” que desestrutura a família “holandesa”, modificando seus hábitos e costumes.

- (8) Os nossos filhos, os três, casaram com **brasileiros**, né? Que que se vai fazer? (TS).

Mas apesar de as “holandesas” considerarem-se distintas dos “brasileiros”, o grupo também se vê como um grupo diferente dos chamados “holandeses da Holanda”. Aliás, em relação a esse grupo parece haver uma relação de hostilidade mútua, pelo fato de estes se considerarem “superiores” aos imigrantes.

- (9) Quando **eles** vêm pra cá [holandeses], **eles** debocham, sabe, do jeito que a gente fala (HLV).
- (10) [O nome é] *heipkeis*, mas não é o nome certo, né? Não é *heipkeis* pras **holandês**, né? Mas pra **nós** é! Eu tenho um tio, né, que veio da Holanda, daí **nós** oferecemo *heipkeis* e **ele** [perguntou] “que que [é] isso??” (WGG)

Grupo 2M

O grupo 2M também faz uma distinção entre dois grupos, “nós” e “eles”, sendo que “eles” corresponde ao grupo dos “brasileiros”. Em contrapartida, o grupo do “nós” não é identificado explicitamente como o grupo dos “holandeses” pelos participantes do grupo.

- (11) Aqui em Carambeí não era tanto assim. **Nós** já tínhamos contato com o **brasileiro** direto (AF).

É mais frequente o grupo afirmar que é visto como “holandês” pelos “brasileiros”, o que, inclusive, parece não ter relação alguma com o fato de falar ou não holandês. Além disso, segundo o grupo, essa é uma diferenciação que sempre existirá, independentemente da vontade ou das atitudes dos “holandeses”.

- (12) Eu acho que mesmo que ninguém mais fale holandês, aqui, em Carambei, mas **nós** vamos continuar sendo os **holandeses**. Acho que daqui a vinte anos, mesmo que não fale uma palavra de holandês, **nós** vamos ser sempre os **holandeses** (HM).

Muitos, aliás, rejeitam fortemente a denominação de “holandês”. No entanto, como se pode observar na fala a seguir, percebe-se que recusar a designação de “holandês” não significa assumir a de “brasileiro”, que sempre acaba correspondendo a um “ele/eles” e nunca a um “eu/nós”.

- (13) A maior vergonha que eu tive [foi] na vida profissional. Quando eu comecei a trabalhar na cooperativa. E lá sempre o meu apelido foi “**seu holandês, seu holandês, holandês**”. Eu falei “eu não sou holandês”. Mostrava minha carteira de identidade. “Aqui, ó” Será que o **brasileiro** é tão burro de me dar uma carteira de identidade brasileira se eu... Não sou holandês. [...] Esse complexo [de estrangeiro] eu nunca tive. Mas eu posso te garantir, por eu ter sido uma exceção, no escritório, porque a maioria tinha sua própria propriedade, a maioria dos filhos das propriedades, **eles** trabalhavam nas chácaras mesmo. Então dentro do escritório eu era uma exceção. **Filho de holandês**, trabalhando no escritório, onde a maioria era **brasileiro**, vamos dizer assim. Daí, vinha de Ponta Grossa ainda o pessoal, então daí nas reuniões e tudo sempre, meu apelido sempre foi “**holandês**” no escritório. “**Seu holandês**”, “**seu holandês**”. Sempre contestei. E não é vergonha o termo certo. Ainda não concordo com esse termo teu. Não era vergonha. Só contestava. O termo pra mim não é vergonha. O termo pra é, me enchia o saco mesmo. “Por que que você me chamam de **holandês**? Eu não quero ser chamado de **holandês**” (AF).

Alguns participantes do grupo se autodenominam “descendentes de holandeses”, expressão mais “neutra”, que parece ser um meio-termo entre “holandês” – que é “forte demais” – e “brasileiro” – que parece insuficiente.

- (14) Tava já cinco meses na Holanda, encontrei um colega que estudava comigo no Brasil. Era **descendente de holandês** também (RW).
- (15) Que língua que eles falam com os filhos deles? E são **descendentes de holandês** também (AF)

Assim como os grupos anteriores, este grupo também não se identifica com os chamados “holandeses da Holanda”. No entanto, pelo menos aparentemente, entre esses dois grupos não se estabelece uma relação de hostilidade explícita.

- (16) Quando vêm os **holandeses**, que eu converso com **eles**, muitas vezes eu tenho que perguntar: “pode repetir?” ou “que palavras, o que que é essa palavras que falou?”. Então são palavras que **eles** usam. Então, é, eu, pra contar sobre a história de Carambei lá na, no museu, muitas vezes eu tenho que pedir ajuda até dos próprios **holandês** porque de vez em quando **eles** fala uma palavras e é parecida com francês ou com, com inglês e eu não sei falar inglês. Então **eles, eles** me ajudam muitas vezes a descobrir as palavra certa pra aquilo que eu quero falar, pra, pra frase que eu quero formar. Então eu, eu falo razoavelmente. Não, os **holandeses** ficam admirados com, né, com, mais porque eu nasci aqui e, né, eu tive na Holanda, mas eu nasci aqui, então **eles** ficam admirados com o meu holandês (BD).

Grupo 2F

Este grupo é o primeiro que não se autodenomina – implícita ou explicitamente – “holandês”. Ao contrário, uma parte das participantes do grupo se autodenomina explicitamente “brasileira”, argumentando que nasceu no Brasil, conforme se pode verificar pelos depoimentos a seguir:

- (17) Eu não sou **holandesa**, eu sou **brasileira**, e isso pra mim há um tempo foi um problema. Assim, todo mundo pede porque, né? Você tem o sotaque. E o meu é bem acentuado, daí a... e daí a, fica aquela coisa, [de que] eu não sou **brasileira** (IS)
- (18) Na Holanda todo mundo pergunta pra mim, “você é estrangeira”, né? [E eu respondo:] “É, sou **brasileira**” (IS)

No entanto, para outra parte do grupo a questão não parece tão simples. De um lado, não se consideram “holandesas”, pois não nasceram na Holanda. Por outro lado, assumir-se como “brasileiras” parece não ser suficiente para dar conta de todas as especificidades inerentes ao assunto (que envolve, inclusive, o bilinguismo em holandês/português ainda presente na comunidade). Daí a denominação ‘alternativa’ de “carambiano”, este sim um termo mais “específico” do que (simplesmente) “brasileiro”. Muitos participantes falam inclusive que é muito comum, ao dizerem que são de Carambeí – ou “carambeianos” –, serem perguntados se são “holandeses”.

- (19) – Você se considerada **holandesa**?
– Ah, me considero **carambiana** (WSGG).
- (20) Eu me sinto **carambiana**, é (IS).

É possível ter uma ideia do quanto a questão é complexa analisando depoimentos como o transcrito a seguir, em que a informante não utiliza nenhuma designação explícita para referir-se ao grupo a que pertence, da mesma forma que não nomeia o grupo oposto. A distinção entre os grupos restringe-se à utilização de termos como “nós/a gente” em oposição a “eles”:

- (21) Então essa intriga **a gente** sempre tem, né? Não é todos, né? Não é **nós** que somo contra **eles**, de jeito nenhum. Tem muita gente boa aqui em Carambeí. Mas isso eu acredito que seja mesmo, **a gente** não é assim de ficar se abrindo, né? **A gente** num gosta de ficar se mostrando. Você tem essa diferença em qualquer lugar (AJWB).

Este grupo também entende que muitas vezes é considerado “holandês” pelos “brasileiros”, o que o distancia destes e impede que “holandeses” e “brasileiros” formem um grupo único, homogêneo.

- (22) Aqui **você** é visto como **holandês** e lá na Holanda... (AJWB)

Este grupo também é o primeiro a admitir a possibilidade de que ser identificado como “holandês” é algo que causa vergonha.

- (23) Essa vergonha existe, de ser chamado de **holandês** (IS).

Grupo 3M

Este grupo considera-se brasileiro, uma vez que “nasceu no Brasil e não fala holandês”.

- (24) A gente? A gente é brasileiro, ué! Eu nasci no Brasil. E a minha língua materna é o português. Nem falo holandês direito (MG).

Por essa razão, o Grupo 3M não se considera um grupo à parte, distinto do grupo dos “brasileiros”. Na fala do grupo, não existe o emprego dos termos “nós” e “eles” ou de outras expressões que evidenciam a existência de uma separação nítida entre o grupo dos “brasileiros” e o dos “holandeses” de Carambeí. Muitos, inclusive, estabelecem essa distinção em relação aos seus antepassados (avós, especialmente), que, esses sim, correspondem a um “eles” que constitui um grupo isolado.

- (25) **Eles** têm dificuldade, né? Não falam português direito. Daí parece que também não se integraram. Ficam só entre **eles** ali. Daí é difícil (FF).

No entanto, segundo o grupo, em geral os “brasileiros” os consideram “holandeses”, o que, na prática, dificulta um efetivo pertencimento ao grupo dos brasileiros.

- (26) A gente é brasileiro, mas tem gente que não acha. Daí é chato (CD).

Grupo 3F

Da mesma forma que o grupo anterior, o grupo 3F também se considera “brasileiro”, pois nasceu no Brasil e sua língua materna é o português.

- (27) A gente é brasileira, nasceu no Brasil, fala português. O pouco que eu sei de holandês aprendi na escola, como se fosse uma língua estrangeira (MD).

Portanto, as moças “holandesas” consideram-se parte do grupo dos “brasileiros”, apesar de muitas vezes serem identificadas como “holandeses” pelos brasileiros não descendentes de holandeses:

- (28) Sempre no mesmo horário tinha a saída da [Escola] Júlia [Wanderley]. Então sempre tinha provocação: “olha ali a **holandesa**”. Então tinha que sair correndo pra casa pra não ter de encontrar (SSM).

Também como o grupo anterior, as moças consideram que seus antepassados (avós, especialmente) são um grupo à parte, que corresponde a um “eles”, os “holandeses” não integrados, em oposição a um “nós”, os “brasileiros” que assim se consideram.

Discussão dos resultados

Em geral, percebe-se que se estabelecem dois grupos distintos: o dos “brasileiros” e dos “holandeses”. No caso dos primeiros grupos (Grupos 1M, 1F, 2M, e parte do Grupo 2F), há uma “auto-separação”, ou seja, os “holandeses” consideram-se “holandeses” em oposição ao grupo dos “brasileiros”. Já no caso dos últimos grupos (parte do Grupo 2F e Grupos 3M e 3F), há uma separação estabelecida por parte dos “brasileiros”, que consideram os descendentes de holandeses como “holandeses”, portanto, como “diferentes”. Essa não-identificação (estabelecida pelo próprio grupo ou imposta pelo *outro*) entre os dois

grupos pode ter traduzida pelo levantamento das seguintes características atribuídas, pelos “holandeses”, aos “brasileiros” e a si mesmos.

Neste pequeno levantamento, observa-se o quanto a questão da religião é importante para os “holandeses” protestantes (visto que, na comunidade estudada, há quase uma relação de igualdade entre “ser holandês” e “ser protestante”). Muitos chegam a dizer que o maior entrave à relação entre “holandeses” e “brasileiros” é a diferença religiosa. Além disso, pode-se perceber que praticamente todos os “defeitos” dos “brasileiros” têm a ver com a questão da (falta de) religiosidade. Por essa razão, a conversão religiosa (em função do casamento misto) é sempre vista com maus olhos pelos “holandeses”, pois os “brasileiros” não são considerados “lá muitos religiosos”.

Enfim, nos depoimentos dos participantes “holandeses” de Carambeí, percebe-se a presença de juízos de valor implícitos, que desempenham papel definitivo no estabelecimento de identidades ou diferenciações entre os grupos (AMÂNCIO, 2007, p.87).

Portanto, os “holandeses de Carambeí” e os “brasileiros” são nitidamente grupos distintos, distinção essa que contraria a identidade que os últimos grupos (parte do Grupo 2F e Grupos 3M e 3F) afirmam existir, uma vez que consideram a si mesmos “brasileiros”, mas confirma a impressão geral de não-identidade “imposta” pelos “brasileiros” que consideram os “holandeses” um grupo à parte, separado, cujas fronteiras são bem delimitadas.

A identidade dos “holandeses de Carambeí”, portanto, é conflitante, pois são “holandeses” brasileiros (nascidos no Brasil), mas ao mesmo tempo não são simplesmente brasileiros. Por essa razão, autodenominam-se “holandeses” (Grupos 1M e 1F) ou mesmo “carambianos” (Grupos 2M e 2F) e também “descendentes de holandeses” (Grupos 3M e 3F). Portanto, é uma identidade complexa, que encerra incoerências, posto que os “holandeses” de Carambeí também não se identificam com os “holandeses da Holanda”, de quem fazem questão de se distinguir. Além disso, ainda é interessante observar que, nesses termos, ser “holandês” não implica falar holandês. Os depoimentos, aliás, são muito claros quanto a isso. No entanto, a língua holandesa foi durante muito tempo a única língua falada na comunidade, de modo que assumiu um valor maior do que o da língua da sociedade maior, o português. Por essa razão, apesar de atualmente o holandês não ser mais falado por toda a comunidade, foi essa língua minoritária que estabeleceu a própria identidade do grupo etnolinguístico, uma vez que a identidade é construída a partir da história do grupo social.

Sumarizando o que foi dito até o momento, a maioria dos “holandeses” de Carambeí considera-se “holandês” em oposição aos “brasileiros” que não têm ascendência holandesa e também são considerados “holandeses” pelos “não-holandeses”. Dessa forma, passam a formar um grupo étnico, pois a identidade social surge ao identificar-nos como membros de uma comunidade em que nos definimos como o endogrupo, em oposição aos demais, que são definidos como o exogrupo. Nessa definição, identidade é entendida como alteridade, pois não é possível falar desse construto sem se perguntar pelo Outro e pela nossa relação com esse Outro, da qual deriva a comparação com ele (KRAMSCH, 1998, p. 8).

No entanto, é necessário esclarecer que não há uma distinção categórica entre uma identidade e outra, de modo que a passagem de um polo a outro se dá, na realidade, na forma de um processo contínuo (AMÂNCIO, 2007, p. 91). Assim sendo, “ser brasileiro”

pode ser interessante em determinados momentos, como, por exemplo, na escola, na universidade, quando se está perto de “brasileiros” (fora da colônia) e não se quer destoar daquele grupo (fazendo negócios, no trabalho) ou perto dos “holandeses da Holanda”. Por outro lado, em outras situações sociais dentro da colônia, na igreja, na família, nas amizades e no grupo de jovens, é interessante “ser holandês”. Por essa razão, os “holandeses” ainda preferem namorar e casar entre si, principalmente porque têm a mesma religião e os mesmos costumes.

- (29) Vou ofender a senhora, mas queria que eles casassem com holandês. Aí no fim a gente tinha que escolher um rapaz do mesmo raça. Então segurava demais. Aí a gente não sentiu tanto. Agora vai passar isso. Já ta passando, aliás, não ta mais assim. Ninguém contra casar com outra raça. Mas então... Não sou contra, a gente não é contra a raça. Nós não somos nem um pouco. A gente não tem destinação. Mas o povo não aceita quase é a religião, principalmente. Religião diferente. Tinha muita medo que a gente perdesse aquela fê que eles [tinham quando] vieram aqui, né? (WGG)

Dessa forma, pode-se dizer que:

Tudo depende, portanto, dos papéis sociais desempenhados e dos interesses vigentes, afinal, como já afirmamos anteriormente, os processos de identidade e diferença não são, nunca, inocentes ou desprovidos de ideologias. Trata-se, portanto, de um jogo de interesses que, pode até ser jogado inconscientemente, mas que define quando é feita e “identificação” e quando se deve optar pela “diferenciação”, ou seja, é a esse jogo que se atribui a delimitação entre a “identidade” e a “diferença”. (AMÂNCIO, 2007, p. 91)

Considerações finais

No início deste trabalho, nos propomos responder a uma série de questões a respeito da colônia holandesa de Carambeí e da comunidade “holandesa” que lá se estabeleceu há quase um século. Propomo-nos analisar mais detidamente o indivíduo “holandês”, no sentido de estabelecer a(s) identidade(s) que este manifesta. Não desconsiderando o fato de que o município de Carambeí é bastante complexo cultural e linguisticamente, este estudo pretendeu descrever a situação linguística da comunidade “holandesa” de Carambeí, razão pela qual tomou-se como unidade de análise a comunidade de fala holandesa, a família e o indivíduo bilíngues em português/holandês.

No que diz respeito à identidade manifestada pelos “holandeses”, em geral, percebe-se que se estabelecem três grupos distintos: o dos “brasileiros”, dos “holandeses” e dos nem “brasileiros” e nem “holandeses” (ou *carambianos*, *descendentes de holandeses*).

Enfim, considerando esses resultados, parece não restar dúvida de que a identidade dos “holandeses” de Carambeí passa por um processo de mudança impulsionada pelos jovens, que constituem a parcela da população mais propensa à influência externa à comunidade. Essa maior propensão à influência externa deve ser atribuída não somente à receptividade ao novo, num sentido passivo, mas também porque transitam mais entre a colônia e as cidades vizinhas, seja para fins de estudo, trabalho ou lazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMÂNCIO, R. G. *As “cidades trigêmeas”*: um estudo sobre atitudes linguístico-sociais e identidade. 2007. 102 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

ARNOULD, E. J.; WALLENDORF, M. Market-oriented ethnography: interpretation building and marketing strategy formulation. *Journal of Marketing Research*, v. 31, n. 4, p. 484-504, nov. 1994.

FERNÁNDEZ, F. M. Actitudes Lingüísticas. In: _____. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, SA: 1998. p. 179-193.

HEATH, S. B. Ethnography in education: defining the Essentials. In: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. A. (Orgs.) *Children in and out of school*. Washington: Center for Applied Linguistics, 1982, p. 35-55.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MEY, J. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 69-88.

PENNA, M. Relatos de imigrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e Identidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 1998. p. 89-112

_____. *O que faz ser nordestino: identidades sociais, interesses e o “escândalo” Erundina*. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *The ethnography of communication, an introduction*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1989.

SILVA, T. T. da. A Produção da Identidade e da Diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

TOSCAN, M. P. *O comportamento linguístico na comunidade bilingue italo-brasileira de Nova Pádua/RS: identidade, prestígio e estigma linguísticos*. 2005. 189 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul.

Análise da concordância nominal em Irati e Pato Branco, PR

(Analysis of nominal concordance analysis in Irati and Pato Branco, PR)

**Loremi Loregian-Penkal¹, Odete Pereira da Silva Menon²,
 Edson Domingos Fagundes³**

¹Departamento de Letras, Campus de Irati – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

²Pós-Graduação em Letras/Estudos Linguísticos – Universidade Federal do Paraná (UFPR/CNPq)

³Departamento de Letras – Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

lpenkal@irati.unicentro.br, odete@ufpr.br, edsondfagundes@utfpr.edu.br

Abstract: This paper presents the results of the analysis of nominal concordance (NC) in the Portuguese spoken in Irati and Pato Branco, BR, data taken from VARSUL project - Variação Linguística Urbana na Região Sul (Urban Linguistic Variation in Brazil's South Region) in order to continue the research that aims at describing NC of the Portuguese spoken in Parana. In this study, we consider the intrasyntagmatic NC, especially when the determinative factor is the possessive pronoun. Data analysis was performed through quantitative sociolinguistics, took into account linguistic and extra-linguistic factors, and also verified whether the ethnic occupation in the territory interferes in the use of NC as both Irati and Pato Branco have distinct ethnic group settlements: Irati was populated by Slaviac people whereas Pato Branco was populated due to an internal migration of peoples from other Southern States (Santa Catarina and Rio Grande do Sul).

Keywords: VARSUL – Irati / Pato Branco (PR); nominal concordance; distinct ethnic occupation.

Resumo: Neste trabalho, apresentamos os resultados da análise da concordância nominal (CN) das cidades de Irati e Pato Branco, PR, que integram o Banco de Dados Variação Linguística Urbana na Região Sul (VARSUL), dando continuidade, assim, à pesquisa que tem por objetivo descrever a CN nas cidades do banco de dados do Paraná. Consideramos a CN intrassintagmática, sobretudo quando um dos determinantes é o pronome possessivo. A análise dos dados – feita via sociolinguística quantitativa, pelo pacote VARBRUL – leva em conta fatores linguísticos e extralinguísticos e visa também a verificar se a ocupação étnica diferenciada do território interfere na CN dos falantes, pois tanto Irati quanto Pato Branco tiveram em sua colonização grupos étnicos distintos: para Irati vieram povos eslavos e Pato Branco foi fruto de migração interna, gaúcho-catarinense.

Palavras-chave: VARSUL – Irati / Pato Branco (PR); concordância nominal; ocupação étnica diferenciada.

Considerações iniciais

Uma das contribuições dadas pelo VARSUL tem sido descrever comparativamente as variações linguísticas e sociais presentes nas cidades do banco de dados. Nesse sentido, está sendo levada a efeito, pelo Grupo de Pesquisa VARSUL-PR, a análise da concordância nominal de número nas cidades paranaenses: Curitiba, Londrina, Irati e Pato Branco.

Neste trabalho, propomos apresentar os resultados já obtidos para as cidades de Irati e Pato Branco, considerando a concordância nominal de número (CN) intrassintagmática, deixando para outra etapa a concordância do sujeito com o predicativo. O sintagma nominal (SN, terminologia e abreviatura que empregaremos doravante) ou, ainda, locução nominal (LN), é a estrutura composta de um núcleo, sozinho, ou de um núcleo

acompanhado de determinantes e de outras classes de palavras, que pode ocupar a função de sujeito, objeto direto e indireto, agente da passiva, complemento nominal. O número máximo de componentes do SN em português é nove, incluindo o núcleo, conforme o quadro, reproduzido abaixo, elaborado por Back e Mattos (1972, p. 312), que dividem as locuções em: verbal, substantiva, adjetiva e adverbial:

Quadro 1. Estrutura do SN (a locução substantiva de Back e Mattos (1972, p. 312))

Demonstrativos	Possesivos	Cardinais	Ordinais	Qualificativos	Núcleo	Especificativos	Pátrios	Qualificativos
Estes	meus	três	outros	grandes	livros	culturais	brasileiros	maravilhosos
Aqueles	teus	dois	últimos	novos	amigos	literários	suecos	interessantes

No entanto, dificilmente registramos ocorrências de SNs com todas as casas da estrutura preenchidas: essa configuração é o limite virtual de composição. Em nosso trabalho, tivemos exemplos de ocorrências com todas as categorias lexicais elencadas no quadro acima; com exceção dos numerais¹ cardinais, que deixamos de considerar, porém, esses SNs constituem-se de, no máximo, quatro itens, conforme ilustram os exemplos (01-04):

(01) ...vi isso tudo com os meus próprios olho. (PBR 05 FASEG2 2)²

(02) Todos os meus bens não serviram... (IRT 22 M B GIN)

(03) ...e aí fez todos os exames laboratoriais que eram... (PBR 04 FAGIN)

(04) ...os meu menino gêmeos que ficaram... (PBR 07 F B PRI)

Como se verifica no quadro dos autores, à exceção dos cardinais, todos os outros componentes do SN podem receber marca de plural: marcação altamente redundante, pois. Do ponto de vista comunicativo, esse número elevado de marcas não acarreta informação nova, o que talvez esteja na base do desaparecimento da marca, sob certas condições. São essas condições que se pretende avaliar nas ocorrências de SNs, nas duas cidades do Paraná, a fim de testar se a regra estabelecida nos estudos de Scherre (1988, apresentada abaixo) também se aplica ou se haveria variações regionais, seja da aplicação da regra, seja de regras diferenciadas.

Para se entender isso, é importante mencionar os casos em que um dos determinantes é o pronome possessivo, pois parece que, em Irati, se põe em xeque a regra de CN proposta e estudada por Scherre (em uma série de trabalhos, a partir dos dados do dialeto carioca, em sua tese de doutorado, de 1988) e outros autores que seguiram o seu modelo, para verificar a sua aplicabilidade em outros dialetos do PB (português do Brasil): quanto mais à esquerda do núcleo, maior a probabilidade de aparecer a marca morfológica de plural, como em *as menina bonita*.

¹ A exclusão dos numerais ocorreu para que tivéssemos um controle maior da amostra de dados variáveis. Em um segundo momento, no entanto, os numerais serão retomados para refinamento da análise.

² Após cada exemplo encontram-se as características sociais dos falantes, nesta ordem: cidade (PBR: Pato Branco; IRT: Irati); número do informante (de 1 a 24); sexo (F ou M); idade (A: 25 a 49; B: mais de 50) e escolaridade (P: primário – 1 a 4 anos de escola; G: ginásio – 5 a 8 anos de escola; C: colegial – 9 anos de escola ou mais).

O levantamento dos casos de CN em Irati e Pato Branco nos dá as seguintes situações: (i) há concordância idêntica aos demais dialetos do PB; (ii) há casos de núcleo do SN no singular com determinantes no plural, como em *meus pai, dos teus pai*; (iii) a posição do pronome possessivo (anterior ou posterior ao núcleo) não interfere na alternância da CN (*as minha unha tão feia; as conta minha*); (iv) uma concordância especial, com o que denominamos **vocábulo fonológico** (dois vocábulos interpretados como se fossem uma única sequência sonora — o vocábulo fonológico — e que funcionaria morfológicamente como se fosse uma palavra composta): moradores de *conjunto habitacionais* (plural de “conjunto-habitacional”), *essas academia militares* (plural de “academia-militar”); (v) outro tipo de vocábulo fonológico, constituído de artigo, antecedido ou não de preposição, mais pronome possessivo e com núcleo ou no singular: *do meus amigo, co meus filho, pelo meus neto, co meus aluno, do meus cachorro; ou no plural: no meus filhos, pro teus filhos, da minhas viagens*.

A aparente discrepância de CN nesses dois últimos casos (em relação à regra proposta por SCHERRE) pode ser resolvida se considerarmos que o falante analisa a sequência fonológica como um todo, como se fosse um vocábulo composto: assim, como vimos, *academia-militar* teria como plural *academia-militares*; *pelo-meu neto* teria *pelo-meus neto*; o plural de *pro-teu filho* seria *pro-teus filhos*.³

A análise dos dados da alternância na CN intrassintagmática é feita via sociolinguística quantitativa, pelo pacote VARBRUL, levando em conta fatores linguísticos e extralinguísticos.

Além disso, uma de nossas preocupações é também verificar se a ocupação étnica diferenciada do território interfere na CN dos falantes, uma vez que Irati e Pato Branco foram colonizadas por diferentes grupos étnicos, pois para Irati vieram povos eslavos (poloneses, russos, ucranianos) e para Pato Branco vieram contingentes populacionais fruto da migração interna, gaúcho-catarinense.

Concordância nominal no Português do Brasil (PB)

Os primeiros estudos que abordaram a CN do PB foram efetuados por dialetologistas e datam do começo do século XX. Para suas pesquisas, tais estudiosos utilizavam-se principalmente de informantes iletrados, moradores da zona rural, como, por exemplo, Amadeu Amaral (1920, p. 56), em *O Dialeto Caipira*:

- (05) Quando o s pluralizador vem precedido de vogal a que se apoia, desaparece também esta: os ingrêis (ingleses), as páis (pazes), às vêiz (vezes), as côr (côres).
- (06) Exceptuam-se os determinativos, que conservam o s: unas, argunas, certos, muitos, êstes, duas, suas, minhas, etc. assim como o pronome êles, elas. Quando pronominais, porém, os determinativos podem perder o s: Estas carta não são as MINHA.
- (07) De acôrdo com as regras acima, - e abstraindo-se das flexões verbais, - a pluralidade dos nomes é indicada, geralmente, pelos determinativos: OS rei, DUAS dama, CERTAS hora, UNAS fruta, AQUÊLES minino, MINHAS ermã, SUAS pranta.

³ A discussão mais aprofundada a respeito de vocábulo fonológico é objeto de outro trabalho que está sendo elaborado.

- (08) O qualificativo foge, como o subst., à forma pluralizadora: os rei MAGO, duas casa VENDIDA, unas fruta VERDE, as criança távum QUETO. Abrem exceção apenas algumas construções, quase sempre expressões ossificadas, em que há anteposição do adject.: boas hora, boas tarde.

Apesar de Amadeu Amaral atribuir essas realizações aos falantes do dialeto caipira, vamos observar, na sequência da exposição, como o fenômeno não se circunscreve a falantes incultos, de zonas rurais. Tal situação delinea a concordância nominal de número como um caso de variação inerente no PB, pois os resultados obtidos até o momento evidenciam uma regularidade que não pode mais ser ignorada.

No âmbito da Sociolinguística quantitativa, o fenômeno da concordância de número passou a ser objeto de estudo, no Brasil, a partir da segunda metade do século XX. Tal iniciativa deu-se com o trabalho de Braga e Scherre (1976), com a comunicação intitulada “A concordância de número no SN na fala urbana do Rio de Janeiro”, apresentada no I Encontro Nacional de Linguística, na PUC/Rio.

A partir daí, o fenômeno foi retomado por vários pesquisadores, entre os quais, Braga e Scherre (1976), Scherre (1978), Ponte (1979), Nina (1980) e Guy (1981). Em 1988, Scherre reanalisa a concordância de número em sua tese de doutorado e o faz “com vistas a encontrar o conjunto de regularidades capazes de restringir a inserção ou o apagamento do morfema /S/ de plural” (1988, p. 62).

O trabalho de Scherre (1988) é considerado o grande marco no estudo da concordância nominal do PB. Nele a pesquisadora efetua um minucioso levantamento dos trabalhos anteriores sobre esse tema e das variáveis até então trabalhadas. Além disso, analisa as influências de fatores linguísticos e extralinguísticos no estudo da concordância nominal, postulando a existência de um sistema que gerencia essa variação. Nesse sistema seria possível prever em quais estruturas linguísticas e sob que condições sociais o informante estaria mais propenso a manifestar marcas de plural no SN. Podemos sintetizar o modelo de Scherre desta forma: quanto mais à esquerda do núcleo, maior probabilidade de aparecer a marca morfológica de plural, como em *as casa grande*.

Vários pesquisadores seguiram o modelo proposto por Scherre (1988), para verificar a convergência ou não de regularidades linguísticas entre os resultados obtidos no Rio de Janeiro e em outros dialetos do PB. Entre eles podemos citar as dissertações de mestrado de Dias (1993) e Fernandes (1995).

Dias (1993) analisa dados de alunos da quarta série do Ensino Fundamental de escolas urbanas e rurais de Brasília-DF. A autora conclui que “as diferenças de aplicação da regra entre as duas amostras mostraram ser basicamente uma diferença de grau” (DIAS, 1993, p. 1) e que tanto a fala urbana quanto a rural apresentam uma mesma gramática, já que são regidas pelas mesmas restrições estruturais.

Já Fernandes (1995) realiza a análise de 48 informantes do *corpus* do Projeto VARSUL, caracterizada como fala informal, e de 19 informantes de diferentes procedências regionais, cujas falas foram gravadas de entrevistas televisivas, que a autora caracteriza como fala formal. Os resultados da análise efetuada com dados do Sul são bastante similares aos encontrados no Rio de Janeiro, inclusive a autora testou as mesmas variáveis e hipóteses estipuladas por Scherre (1988), fato que possibilitou um início de estudo comparativo entre as duas amostras analisadas.

Concordância nominal em Irati e Pato Branco – Paraná

O grupo de pesquisa do Varsul-Paraná vem se dedicando ao estudo da CN nas cidades paranaenses do banco, a fim de verificar se a regra geral do fenômeno, classificada por Scherre e Naro (1997, p. 93) como um “caso típico de variação inerente” no PB, se aplicaria no estado, apesar de ela apresentar uma realização bastante característica na região Sul do Brasil, quando um dos determinantes é pronome possessivo (*o meus filho*).

Para gerar condições de comparabilidade com outras regiões do Brasil, adotou-se para os GFs linguísticos o critério de tentar utilizar aqueles já empregados em outras pesquisas sobre o mesmo fenômeno. A igualdade absoluta não foi possível, visto que, em alguns trabalhos, apareceram casos que não foram registrados na nossa amostra, como aquele de Dias (1993, p. 124): “Aí tinha três *filhotin*, den da barriga dela (Paul, 10, r, m)”, classificado como “redução do item lexical”. No campo das variáveis extralinguísticas, há a limitação natural do banco: *sexo*, *idade* (25-45 e mais de 50 anos), *escolaridade* (até cinco anos, oito e onze anos) e *etnia*.

Conforme já detalhado, fizemos uma restrição na análise dos dados da alternância na CN: consideramos somente a concordância **intrassintagmática**, deixando para a próxima etapa a concordância com o predicativo. Da mesma forma que em outros trabalhos, a variável linguística dependente foi a **presença/ausência** de marca morfológica de plural nos elementos do sintagma nominal (SN) e as variáveis independentes linguísticas foram: posição linear dos elementos no SN (isto é, se o elemento sob análise aparece na primeira, segunda, terceira ou quarta posição); classe gramatical das palavras; relação com o núcleo do SN (se anteposto não-nuclear, nuclear ou posposto não-nuclear); tipos de formação de plural (para testar a saliência fônica das terminações); marcas precedentes (se há presença ou ausência de marcas de plural); contexto fonológico seguinte (se há vogal, consoante ou pausa; para eliminar os casos problemáticos, como “nas porta_? sabe?”); grau dos substantivos⁴ e adjetivos (se o termo sob análise aparece no grau normal, no aumentativo ou no diminutivo); tonicidade das palavras no singular (oxítonas, paroxítonas ou proparoxítonas); traço semântico ou animacidade dos substantivos (se os substantivos em análise são [+] ou [-] animados).

Como pretendemos fazer o levantamento das quatro cidades do Paraná, começamos por Irati, visto que, no estudo de outros fenômenos (apagamento do *se* reflexivo em Bandeira (2007), e na alternância indicativo/subjuntivo em Fagundes (2007)), essa localidade já havia apresentado características mais conservadoras, quando comparada com as outras três do Banco Paraná. Em seguida efetuamos o levantamento e a análise dos dados de Pato Branco.⁵

Em Irati, foram nove os GFs selecionados como estatisticamente relevantes pelo VARBRUL: 1. relação com o núcleo do SN; 2. posição linear no SN; 3. escolaridade; 4. grau do substantivo e do adjetivo; 5. tipos de formação de plural; 6. sexo do informante; 7. traço semântico; 8. idade e 9. classe gramatical.

⁴ É interessante observar que, no caso dos aumentativos que passaram a constituir entrada lexical independente, como *giletão*, *machão*, *bailão*, *bodegão*, a não-concordância foi categórica.

⁵ Os resultados de Irati foram apresentados no GEL de 2008 e os de Pato Branco, no CELLIP de 2009. A comparação dos dados das duas cidades foi apresentada no GEL de 2010.

Para Pato Branco, somente sete GFs foram selecionados, a saber: 1. posição linear no SN; 2. relação com o núcleo; 3. traço semântico; 4. grau do substantivo e do adjetivo; 5. sexo do informante; 6. idade e 7. escolaridade.

Veja-se que o GF *escolaridade* é escolhido em terceiro lugar para Irati e em sétimo, e último, para Pato Branco. Em relação às variáveis *tipos de formação de plural* e *classe gramatical*, ambas são selecionadas na rodada para Irati e não são selecionadas para Pato Branco. Já as outras seis variáveis são selecionadas em ambas as localidades, mas a ordem de seleção das mesmas não coincide integralmente nas duas cidades analisadas.

Na rodada conjunta com os dados de Irati e Pato Branco, tivemos oito GFs selecionados, nesta ordem: 1. relação com o núcleo; 2. escolaridade; 3. posição linear; 4. grau do substantivo e do adjetivo; 5. idade; 6. cidade; 7. traço semântico e 8. classe gramatical das palavras.

Os resultados

A partir dessa seleção das variáveis, passamos a apresentar os resultados. Daremos ênfase, neste trabalho, às três primeiras variáveis selecionadas — na rodada com as duas cidades juntas: *relação com o núcleo*; *escolaridade* e *posição linear*, mostrando, no entanto, tabelas por cidade, pois os GFs são diferentes.

Na tabela 1 encontram-se os dados relativos à concordância nominal em sua relação com os elementos de composição dos SNs para os dados de Irati, em especial com o núcleo do SN. Nele podemos constatar que o elemento que mais favorece a presença da marca de plural é a *primeira posição anteposta ao núcleo* do SN, com .63 de peso relativo.⁶ Uma das justificativas seria o fato de que a maioria das ocorrências é composta de SNs de dois elementos. Quando há casos de mais de um elemento anteposto ao núcleo do SN, há um menor favorecimento da marcação de plural (.08). O núcleo do SN (*posição nuclear*) apresenta peso relativo de .43 para preenchimento da marca de plural e as posições pospostas ao núcleo .35.

Tabela 1. Relação com o núcleo – Irati (1ª selecionada)

Fatores/classes	Apl./Total	%	PRel.
Posição não-nuclear: 1ª anteposta	2.100/2.141	98	.63
Nuclear	1.190/2.193	54	.43
Posição não-nuclear: 1ª e 2ª pospostas	133/193	69	.35
Posição não-nuclear: 2ª e 3ª antepostas	144/167	86	.08
Total	3.567/4.694	76	

Na tabela 2 estão os resultados de Pato Branco para a variável relação com o núcleo do SN. Para esta cidade, a variável foi a segunda selecionada pelo programa VARBRUL como

⁶ Os pesos relativos “calculam o efeito dos fatores de cada grupo em relação ao nível geral de ocorrência das variantes e resultam de uma análise multivariada. O efeito, assim calculado, pode ser neutro (0,50), favorecedor (acima de 0,50) ou desfavorecedor (abaixo de 0,50) em relação à aplicação da regra em estudo” (GUY; ZILLES, 2007, p. 211).

estatisticamente relevante. Os elementos que mais favorecem a presença da marca de plural estão *antepostos ao núcleo* do SN, como em *nesses coleginho* e *dos baile daqui* com .82 de peso relativo. O núcleo do SN (*posição nuclear*) e os itens que se apresentam nas posições pospostas, como nos exemplos *as meninas da rua*, *as minhas rolinha* e *pessoas antiga dali* são os que menos favorecem as marcas de plural com .19 e .14, respectivamente.

Tabela 2. Relação com o núcleo – Pato Branco (2ª selecionada)

Fatores/classes	Apl./Total	%	P.Rel.
Posição não-nuclear: 1ª, 2ª e 3ª antepostas	1.414/1.430	99	.82
Nuclear	838/1.334	63	.19
Posição não-nuclear: 1ª e 2ª pospostas	70/119	59	.14
Total	2.323/2.883	81	

Note-se que foi necessário efetuar amalgamações (combinação de fatores semelhantes linguisticamente, bem como de efeitos quantitativos não muito distintos) por um lado, entre a 1ª, 2ª e 3ª posições não nucleares antepostas, e, por outro, na 1ª e 2ª posições pospostas ao núcleo em virtude de *nocautes* (correspondem a uma frequência de 0% ou 100% para um dos valores da variável dependente, ou seja, ocorrem *nocautes* quando há dados categóricos) ocorridos nos dados desta cidade.

Comparando o resultado obtido para esta variável nas duas cidades, percebe-se que se confirmam os resultados obtidos por vários estudiosos da CN no PB, especialmente Scherre, de que quanto mais à esquerda do núcleo, mais alta a probabilidade de aparecer a marca morfológica de plural. Isso fica evidente pelo menos nos resultados de Pato Branco. Em Irati, tal resultado se confirma nas ocorrências de primeira posição anteposta não-nuclear, mas não ocorre o mesmo na segunda e terceira posições antepostas não-nucleares, cujo peso relativo é bastante baixo (.08). Ou seja, parece que, para os falantes de Irati, o aparecimento da marca de plural na primeira posição do SN já é suficiente para demarcar o plural do SN, como em *as menina*, *uns gole*, *aqueles carro*, *pelos fundo*, *meus filho*, *diversos caso*.

Na tabela 3 encontram-se os resultados relativos à posição linear dos elementos no SN para Irati e na tabela 4 podem ser conferidos os resultados de Pato Branco. A tabela 3 nos confirma parte dos resultados já apresentados na tabela 2; ou seja, a marcação de plural sendo favorecida na primeira posição com .79 de peso relativo (uma vez que grande parte dos SNs é composta de dois elementos), e, por sua vez, a segunda posição, que, em boa parte dos casos vem ocupada pelo núcleo do SN, tem o menor peso relativo para esse conjunto de dados, ou seja, .23, desfavorecendo, portanto, a presença de marcas de plural.

Esses resultados nos permitem confirmar trabalhos anteriormente já mencionados, em especial os de Scherre.

Tabela 3. Posição linear do elemento no SN – Irati (2ª selecionada)

Posição	Apl./Total	%	P.Rel.
Primeira	2.157/2.204	98	.79
Quarta	7/8	88	.56
Terceira	182/286	64	.28
Segunda	1.221/2.196	56	.23
Total	3.567/4.694	76	

A tabela 3 nos evidencia que a *primeira* posição aparece com pesos relativos altamente favorecedores (.79) de aparecimento da marca de plural. Em seguida aparecem os dados da *quarta* posição, que apresenta um conjunto bastante reduzido de dados, como em *o meus avós paternos*, e também favorece a presença da marcação de plural, com .56 de peso relativo. Já os dados da *segunda* posição (.23) e os que ocorrem na *terceira* posição apresentam baixa probabilidade de carregar a marca de plural (.28).

A tabela 4 estão os dados de CN em relação à *posição linear* do elemento no SN para Pato Branco. Os pesos relativos nos permitem constatar que a marcação de plural está sendo favorecida quando se trata da primeira posição do SN (*as pessoa, uns grileiro, esses cara*), com .69 de peso relativo (uma vez que grande parte dos SNs é composta de dois elementos), e, por sua vez, a *segunda* posição, que em boa parte dos casos vem ocupada pelo núcleo do SN, tem o menor peso relativo para esse conjunto de dados, ou seja, .34, desfavorecendo, portanto, a presença de marcas de plural.

Tabela 4. Posição linear do elemento no SN – Pato Branco (1ª selecionada)

Posição	Apl./Total	%	P.Rel.
Primeira	1.330/1.349	99	.69
Terceira	133/193	69	.41
Quarta	6/10	60	.39
Segunda	854/1.331	64	.34
Total	2.323/2.883	81	

A terceira variável selecionada como relevante para Irati é a escolaridade. Na tabela 5 podemos perceber que os falantes do segundo grau apresentam peso relativo de .61, com favorecimento da presença de marcas de concordância. Já os falantes do ginásio, com .49, aparecem com leve desfavorecimento da presença de marcas de concordância e com peso relativo bastante próximo ao ponto neutro. Os falantes do primário, por sua vez, possuem peso relativo de .38, desfavorecendo, portanto, a aplicação da regra de CN.

Tabela 5. Escolaridade do informante – Irati (3ª selecionada)

Fatores	Apl./Total	%	P.Rel.
Segundo Grau	1.361/1.675	81	.61
Ginásio	1.246/1.658	75	.49
Primário	960/1.361	71	.38
Total	3.567/4.694	76	

Dessa forma, a probabilidade maior de surgimento de marca de concordância se dá nos falantes do *segundo grau*, seguidos pelos do nível *ginasial* e com menor probabilidade de ocorrência da marca de plural aparecem os falantes do *primário*.

Podemos inferir, então, que a passagem pela escola, no tocante à concordância nominal, parece surtir algum efeito nos dados de Irati. Não que acreditemos que a escola seja altamente competente, mas sim que se trata de uma ação mais intensificada pela escola, sobre o efeito social de que se reveste o uso da não-concordância. De fato, diferentemente de outros fenômenos de variação do PB (como o de *nós/a gente*, p. ex.), há um estigma linguístico-social evidente que marca negativamente as pessoas que não produzem concordância nominal (e, talvez, também a verbal, cf. NARO; SCHERRE, 1999) no Brasil. A falta desta sempre é atribuída a pessoas de baixa renda e de pouca ou nenhuma escolaridade.

Em relação à *escolaridade* dos falantes de Pato Branco (cf. Tabela 6) são os informantes com escolaridade *primária* os que mais favorecem o uso da marca de plural (.69). Os falantes de escolaridade *ginasial* apresentam peso relativo de .52; portanto bastante próximo ao ponto neutro. Os falantes com escolaridade *segundo grau*, que teriam sido os mais expostos à educação formal, são os que menos favorecem a marca de plural, com .31 de peso relativo.

Tabela 6. Escolaridade do informante – Pato Branco (7ª, e última, selecionada)

Fatores	Apl./Total	%	P.Rel.
Segundo Grau	767/1.078	71	.31
Ginásio	694/844	82	.52
Primário	862/961	90	.69

Assim, percebe-se uma diferença digna de nota entre os resultados da variável escolaridade para Irati e Pato Branco. Tal diferença já se inicia na questão da seleção da variável pelo programa VARBRUL, em que se mostra muito mais relevante para Irati (terceira selecionada, de nove) que para Pato Branco (última selecionada, de um total de sete). As diferenças continuam em relação aos resultados obtidos, conforme detalhamos acima, levando-nos a questionar se esses resultados não seriam reflexo da diferente ocupação étnica do território paranaense.

Ressalte-se que a colonização de Irati é resultado de uma migração étnica mais homogênea (povos eslavos) e, portanto, acreditamos que se tenha formado um núcleo mais “fechado”, sob forte influência de agentes sociais como a igreja e a escola,

principalmente no que diz respeito à preservação da língua (como é o caso do culto religioso — rito bizantino ucraniano — feito ainda hoje em língua ucraniana, bem como do ensino da língua ucraniana nas escolas). Já no que se refere a Pato Branco, a cidade foi colonizada por diferentes grupos migratórios, em especial por gaúchos e catarinenses, descendentes de diferentes etnias (alemã, italiana, entre outras), o que nos dá um panorama cultural e linguístico bastante diversificado.

Palavras finais

Da análise efetuada, podemos afirmar que os resultados de Irati e Pato Branco não diferem substancialmente daqueles já apresentados em outras pesquisas, ou seja, de que a marca de CN está condicionada a fatores linguísticos e extralinguísticos, tais como a relação dos elementos com o núcleo do SN, a posição dos elementos dentro do SN e a escolaridade — os mais relevantes do ponto de vista estatístico.

Os dois primeiros reforçam a tese de Scherre (1988), segundo a qual, quanto mais à esquerda do núcleo do SN estiver o elemento em análise, maior será o favorecimento da presença de marca de plural.

Em relação à questão da ocupação étnica diferenciada do território, constatamos diferenças significativas nas duas cidades analisadas, principalmente no tocante à variável *tipo de formação de plural*, que apresenta aparente incongruência: esse GF foi selecionado quando se rodou Irati, mas não em Pato Branco, apesar de a amostra ter sido feita com uma única metodologia, a do projeto VARSUL, e com exatamente os mesmos GFs, tanto os linguísticos, quanto os sociais,⁷ denotando que se precisa (re)pensar também os grupos de fatores não-selecionados pelo VARBRUL.

Das variáveis aqui enfocadas, a maior diferença se deu na questão da escolaridade, que nos dados de Irati se mostrou mais relevante e denotando a existência de um aumento na marcação de concordância de acordo com o maior tempo de exposição ao ensino formal. O mesmo não ocorreu nos dados de Pato Branco, pois a escolaridade foi a última selecionada como estatisticamente relevante e com resultados contrários à expectativa, com falantes de nível primário (até cinco anos de escolaridade) fazendo mais uso de marcas de concordância que os do segundo grau e ginásio (onze e oito anos de escolaridade, respectivamente). Teríamos aí uma diferença que poderia ser atribuída à ocupação étnica diferenciada do território paranaense? Somente com pesquisas mais direcionadas conseguiríamos ter certezas (ou não) perante essa questão.

Além disso, há diferenças também na ordem de seleção dos GFs pelo VARBRUL nas duas cidades, bem como na quantidade de GFs selecionados, conforme apontamos.

Ressaltamos que, no que se refere aos dados do Paraná, o fenômeno denominado de vocábulo fonológico, observado nos dados de Irati, e que, aparentemente, poderia contrariar a regra de CN proposta por Scherre, ainda encontra-se em fase de análise por parte da equipe de pesquisadores do VARSUL-PR. Contudo, ao considerarmos as observações já apontadas anteriormente — que formação de plural do vocábulo fonológico funcionaria segundo uma das regras de formação de plural de palavras compostas da gramática tradicional —

⁷ A discussão pormenorizada a respeito da variável tipo de formação de plural será objeto de análise em outro trabalho, a sair na *Revista Gragoatá* número 29.

aparentemente, podemos considerar a hipótese de que a regra de Scherre continua a poder ser aplicada a todos os dialetos do PB.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, A. *O dialecto caipira*. Gramática. Vocabulário. São Paulo: Casa Editora O Livro, 1920.
- BACK, E.; MATTOS, G. *Gramática construtural da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 1972.
- BANDEIRA, G. *O apagamento de SE nas funções sujeito e objeto*. 2007. 249 f. (Doutorado em Letras-Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- BRAGA, M. L.; SCHERRE, M. M. P. A concordância de número no SN na área urbana do Rio de Janeiro. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: PUC, 1976. p. 464-477.
- DIAS, M. C. *A variação na concordância nominal: um contraste entre o urbano e o rural na fala brasiliense*. 1993. 174 f. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade de Brasília, Brasília.
- FAGUNDES, E. D. *As ocorrências do modo subjuntivo nas entrevistas do VARSUL no estado do Paraná e as possibilidades de variação com o modo indicativo*. 2007. 220 f. (Doutorado em Letras-Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- FERNANDES, M. *Concordância nominal na Região Sul*. 1995. 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- GUY, G. R. *Linguistic variation in Brazilian portuguese: aspects of the phonology, syntax, and language history*. 1981. Ph.D. Dissertation. University of Pennsylvania, Philadelphia.
- _____.; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa*. São Paulo: Parábola, 2007.
- NARO, A. J.; SCHERRE, M. M. P. Variable Concord in Portuguese: the situation in Brazil and Portugal. In: MCWHORTER, John (Ed.). *Current issues in pidgin and creole linguistics*. Amsterdam: Benjamins, 1999. p. 225-235.
- NINA, T. J. *Concordância nominal/verbal do analfabeto na micro-região de Bragantina*. 1980. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- PONTE, V. M. L. *A concordância nominal de uma comunidade de Porto Alegre*. 1979. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SCHERRE, M. M. P. *A regra de concordância de número no sintagma nominal em português*. 1978. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. 554 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- _____.; NARO, A. J. A concordância de número no português do Brasil: Um caso típico de variação inerente. In: HORA, D. da (Org.) *Diversidade linguística no Brasil*. João Pessoa: Idéia, 1997. p. 93-115.

Estudo comparativo do alçamento das vogais pretônicas em Ouro Branco e Piranga/MG

(Comparative study on the raising of pretonic mid vowels in the cities of Ouro Branco and Piranga in Minas Gerais State)

Melina Rezende Dias¹

¹Faculdade de Letras – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

melinarezende@yahoo.com.br

Abstract: This paper compares the results of researches about pretonic mid vowels raising carried out in the cities of Ouro Branco and Piranga in Minas Gerais State, Brazil. The following linguistic factors were analyzed according to the Variation and Change Theory: vowel in the stressed syllable, vowel between the vowel of the variable and the stressed one, manner and place of articulation of the preceding segment, manner and place of articulation of the next segment.

Keywords: sociolinguistics; pretonic mid vowels; vowel raising.

Resumo: Este artigo compara os resultados das pesquisas sobre alçamento das vogais médias pretônicas, realizadas nas cidades de Ouro Branco e Piranga, em Minas Gerais. Com base na Teoria da Variação e Mudança, foram analisados os seguintes fatores linguísticos: vogal da sílaba tônica, vogal entre a vogal da variável e a tônica, modo do segmento precedente, ponto do segmento precedente, modo do segmento seguinte e ponto do segmento seguinte.

Palavras-chave: sociolinguística; vogais médias pretônicas; alçamento.

Introdução

Este estudo é uma comparação do alçamento nas cidades de Ouro Branco e Piranga.¹ Para realizá-lo, foram descritas e analisadas as seguintes variantes das vogais médias pretônicas /e/ e /o/:

- a) [e] e [o]: realização fechada;
- b) [i] e [u]: realização alçada.

Para a análise do processo variável foram assumidos os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria da Variação e Mudança, que considera a língua em seu contexto sociocultural, uma vez que parte da explicação para a heterogeneidade que emerge nos usos linguísticos concretos pode ser encontrada em fatores externos ao sistema linguístico, não só nos fatores internos à língua. Assim, este estudo busca analisar quais são os fatores que influenciam a variabilidade ocorrida na fala das comunidades pesquisadas.

¹ O estudo da variação em Ouro Branco e Piranga é um recorte da dissertação de mestrado defendida por mim e orientada pela Profa. Dr^a. Maria do Carmo Viegas. Para mais informações consultar DIAS, M.R. *A variação das vogais médias pretônicas no falar dos mineiros de Piranga e de Ouro Branco*. 2008. 296f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

O *corpus* foi constituído com dados da fala de 8 informantes de Ouro Branco e 8 informantes de Piranga distribuídos por gênero e faixa etária. Os dados foram submetidos ao *modelo logístico multinomial*, incluído no *software* SPSS.²

Na tabela abaixo consta o número realizações da variável dependente /e/ e da variável dependente /o/ analisadas.

Tabela 1

	/e/	/o/
Piranga	3709	2447
Ouro Branco	3438	2389

Variável em análise

Camara Jr. (2008) apresenta a classificação das vogais como fonemas na posição tônica:

[...] sem avanço ou elevação apreciável da língua, tem-se a vogal /a/ como vértice mais baixo de um triângulo de base para cima. A articulação da parte anterior, central (ligeiramente anterior) e posterior da língua dá a classificação articulatória de vogais – anteriores, central e posteriores. A elevação gradual da língua, na parte anterior ou na parte posterior, conforme o caso, dá a classificação articulatória de vogal baixa, vogais médias de 1º grau (abertas), vogais médias de 2º grau (fechadas) e vogais altas. (p. 41)

	Posteriores	Central	Anteriores
Altas	/u/		/i/
Médias (2º grau)	/ô/		/ê/
Médias (1º grau)	/ò/		/è/
Baixa		/a/	

Fonte: CAMARA Jr., 2008, p. 41.

Figura 1 – Sistema vocálico do PB: tônicas

Existem cinco fonemas na posição pretônica em oposição distintiva no Português Brasileiro (PB).

	Posteriores	Central	Anteriores
Altas	/u/		/i/
Médias	/o/		/e/
Baixa		/a/	

Fonte: CAMARA Jr., 2008, p. 44.

Figura 2 – Sistema vocálico do PB: pretônicas

Alguns processos que podem atuar relativamente à realização das vogais médias pretônicas, conforme o variedade, são: a *realização mais aberta*, em que as vogais médias se realizam como [E] e [O]; a *realização mais fechada*, em que as vogais médias se

² Para informações mais aprofundadas sobre o *software*, consultar OLIVEIRA, A. J. de. *Variação em itens lexicais terminados em /l/ + vogal na região de Itaúna/MG*. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

realizam como [e] e [o] – ambos seriam casos de *neutralização* da oposição entre as médias altas e as médias baixas; o *alçamento ou elevação*, que transforma as vogais /e/ e /o/ em [i] e [u] – processos de harmonia vocálica e de assimilação consonantal.

Lee e Oliveira (2003) problematizam a variação intradialetal. Segundo eles, existem itens lexicais no mesmo dialeto que têm ora a vogal alta, ora a vogal média aberta e ora a vogal média fechada. Exemplificam com o dialeto de Belo Horizonte, que segundo eles, é particularmente complexo. Há certas palavras que podem ser pronunciadas de três formas diferentes, como: *modErno* ~ *mOdErno* ~ *mudErno*.

Há questões não respondidas em relação à variação das vogais médias pretônicas no PB. Em Minas Gerais, a variação é particularmente complexa.

Viegas (inédito) explica a importância de se estudarem as diferentes regiões de Minas Gerais:

Assim, podemos dizer que encontramos em Minas variações que estão presentes em grande parte do Brasil. Como consequência, se estudarmos a fala das diversas regiões de Minas, estaremos estudando a fala de grande parte do Brasil – essa é uma característica importante do Estado. Esse é, portanto, um Estado-chave para os estudos da variação linguística do português do Brasil. (VIEGAS, inédito)³

Análise dos resultados

Para análise dos resultados, utilizamos o seguinte procedimento metodológico:

- 1) Analisamos os resultados apresentados pelo SPSS.
- 2) Analisamos os itens lexicais nos casos em que as hipóteses levantadas pelos trabalhos anteriores não foram corroboradas nos resultados apresentados pelo programa estatístico.

Alçamento de /e/

As variáveis independentes que apresentaram significância para o alçamento de /e/, em Ouro Branco e Piranga foram listadas nos quadros abaixo:

³ VIEGAS, M.C. Por que falamos desse jeito? In: RAMOS, J. (Org.) *BH-110 anos*, no prelo.

Quadro 1. Resultados que apresentaram significância para o alçamento de /e/, em Ouro Branco, no estilo *entrevista*

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	FATORES
Vogal da sílaba tônica	in, un i, u
Vogal entre a vogal da variável e a tônica	an i, u ausência
Modo do segmento precedente	tepe líquidas nasais fricativas/africadas
Ponto do segmento precedente	palatalizadas labiais
Modo do segmento seguinte	nasais
Ponto do segmento seguinte	dorsais

Quadro 2. Resultados que apresentaram significância para o alçamento de /e/, em Piranga, no estilo *entrevista*.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	FATORES
Vogal da sílaba tônica	in, un, i, u
Vogal entre a vogal da variável e a tônica	an ausência a, E, O i, u in, un
Modo do segmento precedente	tepe fricativas/africadas nasais
Ponto do segmento precedente	palatalizadas
Modo do segmento seguinte	nasais
Ponto do segmento seguinte	dorsais

Vogal da sílaba tônica

De acordo com Camara Jr. (1977), a harmonização vocálica atua sobre as vogais médias pretônicas, elevando-as, por assimilação, à vogal alta tônica.

A análise dos resultados, apresentados nos quadros acima, comprova que, nas duas cidades, o processo de alçamento da vogal média pretônica anterior se dá por meio da assimilação regressiva do traço de altura da vogal da sílaba tônica – harmonização vocálica.

Nas duas cidades, as vogais altas orais [i,u] e as vogais altas nasais [in,un] favorecem o alçamento da variável /e/.

Vogal entre a vogal da variável e a tônica

Os resultados indicaram que o fator *ausência de vogal* entre a vogal da variável e a tônica favorece o alçamento de /e/, em Piranga e em Ouro Branco. Ou seja, a contiguidade é um fator importante. Indicaram também o favorecimento do alçamento

pelas vogais altas orais [i, u] quando se encontram entre a vogal da variável e a tônica, nas duas cidades.

Para explicar esse fato, retomamos Bisol (1981, p. 259), que propõe que a harmonização vocálica é um processo de assimilação regressiva – desencadeado pela vogal alta da sílaba imediatamente subsequente, independentemente de sua tonicidade.

Mas, nas duas cidades, temos alguns resultados que não eram esperados. Como o favorecimento do alçamento de /e/ pela vogal baixa nasal [an], em Piranga e em Ouro Branco, pela baixa e médias baixas orais [a, E, O], em Piranga.

Verificamos no banco de dados quais as ocorrências que apresentaram essas vogais entre a vogal da variável e a tônica e constatamos que todas as ocorrências, nas duas cidades, apresentaram a vogal média pretônica inserida no prefixo *des-* ou *de-*. Exemplos: *d[i]svantagem*, *d[i]smanchou*, *d[i]senvolve*, *d[i]senrola*.

Com base nas ocorrências e na literatura podemos perceber que não é a vogal seguinte que parece favorecer o alçamento dessas palavras, mas o morfema em que a vogal pretônica /e/ está inserida.

Battisti (1993), na tentativa de achar uma explicação para o favorecimento de alguns prefixos no alçamento da pretônica /e/, recorre a Naro (1973) e seus estudos sobre a história da língua portuguesa e conclui:

Podemos tentativamente dizer, então, que o alto índice de elevação da média nos prefixos *em-* (*en-*) e *des-* é provocado pela analogia que se estabelece com outros dois prefixos, *in-* e *dis-*, respectivamente, fenômeno ainda hoje presente na língua portuguesa, que se sustenta nas funções sintático-semânticas que lhes são comuns, com tendência à prevalência das formas com *i*. (p. 65)

Viegas (1987, p. 120) afirma que, “no dialeto da região de Belo Horizonte, os prefixo *de/des* alçam frequentemente”. A autora exemplifica com os itens: *dimais*, *discansa*, *discole* e *disinvolver*.

Modo do segmento precedente, ponto do segmento precedente, modo do segmento seguinte, ponto do segmento seguinte.

Viegas (1987), após análise dos seus resultados, conclui que as consoantes adjacentes não são determinantes para o alçamento de /e/:

As obstruintes precedentes e seguintes que favorecem o alçamento de (o) não o fazem para (e) (...). Ou seja, as obstruintes não têm o mesmo comportamento no alçamento de (e) e no alçamento de (o). Isto se deve, ao que parece, aos processos serem diferentes: o (o), hoje um processo de assimilação e diminuição da diferença articulatória das vogais com relação aos segmentos adjacentes; o (e) um processo de harmonização vocálica, tendo como principal fator favorecedor a presença de vogal alta seguinte. (p. 130)

Os resultados apresentados nos quadros acima indicam que, em relação à variável *modo do segmento precedente*, nas duas cidades, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelos fatores *tepe*, *fricativas/africadas* e *nasais*. Em Ouro Branco, as líquidas também favorecem o alçamento quando precedem a pretônica /e/.

Em relação à variável *ponto do segmento precedente*, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelo fator *palatalizadas* nas duas cidades e pelo fator *labiais* em Ouro Branco.

Em relação à variável *modo do segmento seguinte*, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelo fator *nasais*, nas duas cidades.

Em relação à variável *ponto do segmento seguinte*, há um favorecimento do alçamento de /e/ pelo fator *dorsais* nas duas cidades.

Ao observar todas as palavras que apresentaram a pretônica /e/ alçada, precedida e seguida por tais fatores, constatamos que na maioria das vezes o contexto vocálico seguinte era favorecedor do alçamento, ou seja, era uma vogal alta oral ou nasal.

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor e se poderia estar ocorrendo interação com outros fatores na explicação da realização do alçamento, nas palavras encontradas. Ao observar as palavras, constatamos que as consoantes adjacentes não parecem ser as responsáveis pelo alçamento delas, pois há outras explicações para esse alçamento. Podemos observar essas constatações em alguns exemplos abaixo:

precedida por tepe:

- *sobr[i]nome, livr[i]mente*: nessas palavras temos as formações – sobre + nome e livre + mente. A vogal alçada é a vogal final das palavras *sobre[i]* e *livr[i]*, que é pronunciada alçada nessas palavras, na região pesquisada.

precedida por líquida:

- *simpl[i]smente*: nessa palavra temos a formação – simples + mente. A vogal alçada é a vogal final da palavra *simpl[i]s*, que é pronunciada alçada nessa palavra, na região pesquisada.

precedida por nasal:

- *m[i]lhor*: segundo Viegas (2001), o alçamento nessa palavra poderia ser explicado por um possível nivelamento analógico em relação a *pior*. Viegas (2001, p. 84) ressalta: “Outra análise possível, se olharmos os dados à maneira neogramática, é uma influência do *ī* em *melior* – *ōris* (...)”.

precedida por fricativa/africada:

- *d[i]baixo, d[i]mais, d[i]sapropriação, d[i]scarto, d[i]senvolveu, d[i]smaio, d[i]smatamento, d[i]vagar*: o alçamento nessas palavras ocorre no prefixo *de-/des-*, que é favorecedor do alçamento.

- *s[i]mestre*: em Viegas (2001, p. 83), encontramos uma explicação para o alçamento nessa palavra. “Fazendo um esforço neogramático, poderíamos dizer que *simestre* teria sua forma devido ao nivelamento analógico em relação a *bimestre*”.

- *s[i]nhor, s[i]nhora*: em Viegas (2001, p. 84), temos uma explicação para o alçamento nessas palavras. Segundo a autora, seria uma influência do *ī*, que no latim do século XIII era *sēnior* – *ōris*. “Ou seja, existiu o ambiente favorecedor ao alçamento”.

precedida por palatalizadas:

- *d[i]baixo, d[i]mais, d[i]sapropriu, d[i]scaracterizando, d[i]scarto, d[i]scasca, d[i]senvolver, d[i]smaiou, d[i]smanchou, d[i]smandar, d[i]sorganizado, d[i]srespeitei*: o alçamento nessas palavras ocorre no prefixo *de-/des-*, que apresenta uma explicação histórica para o alçamento.

- *d[i]zenove, d[i]zesseis, d[i]zessete, d[i]zoito*: essas palavras alçam devido à sua formação, aliada a uma questão acentual.

- *evident[i]mente*: nessa palavra temos a formação – evidente + mente. A vogal alçada é a vogal final da palavra *evident[i]*, que é pronunciada alçada nessa palavra, na região pesquisada.

precedida por labial:

- *m[i]lhorar*: o alçamento nessa palavra pode estar acontecendo devido a sua formação com base em *m[i]lhOr*.

- *p[i]quena, p[i]quenas, p[i]queno*: segundo Viegas (2001, p. 85), essas palavras vieram de palavra com vogal alta. “– piqueno < lat. vulgar pitinuu, associado a uma base expressiva *pikk* = ‘pequenez’”. Ou seja, essas palavras já vieram com vogal alta desde a sua incorporação ao português.

seguida por nasal:

- *d[i]mais*: o alçamento nessa palavra ocorre no prefixo *de-*, que apresenta uma explicação histórica para o alçamento.

- *livr[i]mente, sobr[i]nome*: nessas palavras temos as formações – livre + mente, sobre + nome. A vogal alçada é a vogal final das palavras *livr[i]* e *sobr[i]*, que é pronunciada alçada nessas palavras, na região pesquisada.

- *s[i]nhor, s[i]nhora*: nesse item pode haver uma questão lexical atuando, conforme Viegas (2001), mencionado anteriormente.

- *s[i]mestre*: em Viegas (2001, p. 83), encontramos uma explicação para o alçamento nessa palavra. “Fazendo um esforço neogramático, poderíamos dizer que *simestre* teria sua forma devido ao nivelamento analógico em relação a *bimestre*”.

- *des[i]nvolver, des[i]nvolveu*: essas palavras são derivadas de *envolver*, que apresenta uma vogal média anterior no início da palavra e segundo a literatura é pronunciada alçada em grande percentual: *[i]nvolver*.

seguida por fricativa:

d[i]sonesto, d[i]senvolver, d[i]sapareceu, d[i]sempregado, d[i]senrolava: o alçamento nessas palavras ocorre no prefixo *de-/des-*, que é favorecedor do alçamento.

seguida por dorsais:

p[i]quena, p[i]quenas, p[i]queno: segundo Viegas (2001, p. 85), essas palavras vieram de palavra com vogal alta. “– piqueno < lat. vulgar pitinuu, associado a uma base expressiva *pikk* = ‘pequenez’”. Ou seja, essas palavras já vieram com vogal alta desde a sua incorporação ao português.

Parece-nos que são as vogais altas na sílaba tônica e/ou entre a vogal da variável e a tônica o fator *prefixo e* a formação das palavras que favorecem o alçamento de /e/, nas duas cidades. Existem ainda questões relacionadas com itens específicos.

Alçamento de /o/

As variáveis independentes que apresentaram significância para o alçamento de /o/, em Ouro Branco e Piranga, foram listadas nos quadros abaixo:

Quadro 3. Resultados que apresentaram significância para a alçamento /o/, em Ouro Branco no estilo *entrevistas*.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	FATORES
Vogal da sílaba tônica	in, un
Vogal entre a vogal da variável e a tônica	i, u
Modo do segmento precedente	oclusivas
Ponto do segmento precedente	-----
Modo do segmento seguinte	fricativas
Ponto do segmento seguinte	-----

Quadro 4. Resultados que apresentaram significância para a alçamento /o/, em Piranga no estilo *entrevistas*.

VARIÁVEIS INDEPENDENTES	FATORES
Vogal da sílaba tônica	i, u in, un
Vogal entre a vogal da variável e a tônica	ausência
Modo do segmento precedente	oclusivas
Ponto do segmento precedente	-----
Modo do segmento seguinte	fricativas líquidas nasais
Ponto do segmento seguinte	-----

Vogal da sílaba tônica

Viegas (2006), após analisar uma lista de palavras alçadas em Belo Horizonte, afirma:

Vimos que, no /e/, a regularidade é muito maior que no caso do /o/ para um processo de harmonização vocálica favorecido pela vogal alta seguinte, embora esse processo também atue no /o/, confirmando a análise feita nas listas de palavras anteriores. Observamos que um processo de redução inicial favorecido pelas consoantes adjacentes (principalmente as oclusivas) parece atuar no /o/, extrapolando o ambiente de harmonização vocálica. (VIEGAS, 2006, p. 50).

Viegas conclui que: “A harmonia vocálica atingiu lexicalmente tanto o e quanto o o, já a redução vocálica atingiu apenas o o e em poucas palavras na região de B.H.” (VIEGAS, 2006, p. 54)

Os resultados indicam que a presença de vogais altas nasais [in, un] na sílaba tônica favorecem o alçamento de /o/ em Piranga e em Ouro Branco. A presença de vogais altas

orais [i, u] na sílaba tônica favorecem o alçamento em Piranga. Esses resultados confirmam que ocorre um processo de harmonia vocálica nessas cidades.

Vogal entre a vogal da variável e a tônica

A presença de vogais altas orais [i, u] entre a vogal da variável e a tônica favorece o alçamento de /o/, em Ouro Branco, confirmando que nessa cidade ocorre o processo de harmonização vocálica, como foi afirmado na análise da vogal da sílaba tônica.

A ausência de vogais entre a vogal da variável e a tônica favorece o alçamento em Piranga, o que nos possibilita concluir que a vogal tônica tem uma força maior sobre o alçamento da pretônica posterior quando está contígua a ela.

Modo do segmento precedente, ponto do segmento precedente, modo do segmento seguinte, ponto do segmento seguinte.

Os resultados indicam que, em relação à variável *modo do segmento precedente*, há um favorecimento do alçamento de /o/ pelo fator *oclusivas*, nas duas cidades.

Ao observar todas as palavras que apresentaram a pretônica /o/ alçada precedida por oclusivas, constatamos um grande número de palavras em que o contexto vocálico seguinte era favorecedor do alçamento, ou seja, era uma vogal alta oral ou nasal.

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor e se poderia estar ocorrendo interação com outros fatores na explicação da realização do alçamento, nas palavras encontradas. Observamos que o processo que atua sobre o alçamento do /o/ está diretamente relacionado às consoantes adjacentes, uma vez que as palavras não apresentam vogal alta na sílaba tônica ou vogal alta entre a vogal da variável e a tônica. A nasalidade seguinte também parece favorecer o alçamento, pois quase todas as palavras são seguidas por nasais. Aventamos a possibilidade de estar havendo interação entre oclusivas precedentes e nasais seguintes. Podemos observar essas constatações em alguns exemplos abaixo:

precedida por oclusiva:

- *b[u]teco, c[u]meça, c[u]meçam, c[u]mecei, c[u]meçou, c[u]nhece, c[u]nhecer, c[u]nhecesse, c[u]nheço, c[u]nversa, c[u]nverso, g[u]vernador, g[u]verno, t[u]lerar.*

Os resultados indicam que, em relação à variável *ponto do segmento precedente*, nenhum dos fatores apresentou significância para o alçamento de /o/, nas duas cidades.

Os resultados indicam que, em relação à variável *modo do segmento seguinte*, há um favorecimento do alçamento de /o/ pelos fatores *fricativas*, nas duas cidades, e pelos fatores *nasais e líquidas* em Piranga.

Verificamos no banco de dados quais foram as palavras que não apresentaram o contexto vocálico favorecedor e se poderia estar ocorrendo interação com outros fatores na explicação da realização do alçamento, nas palavras encontradas. Em relação ao favorecimento das fricativas, observamos que essas consoantes são realmente favorecedoras do alçamento de /o/. Como pode ser observado nos exemplos abaixo:

seguida por fricativa:

apr[u]veitam, apr[u]veitando, apr[u]veitar, g[u]vernador, g[u]verno, s[u]ssego.

Em relação às nasais, confirmamos a possibilidade de estar havendo interação entre oclusivas precedentes e nasais seguintes. Como pode ser observado nos exemplos:

seguida por nasal:

b[u]neca, c[u]meça, c[u]meçado, c[u]nhece, c[u]nversa, c[u]nserta, c[u]mpadre, c[u]mércio, c[u]mendo.

Em relação às líquidas, o favorecimento não foi confirmado após a verificação das palavras. Em Piranga, houve apenas 2 ocorrências, o que não nos permite afirmar o seu favorecimento, o alçamento nessas palavras pode estar relacionado ao item lexical.

Os resultados indicam que, em relação à variável *ponto do segmento seguinte*, nenhum dos fatores apresentou significância para o alçamento de /o/, em Piranga e em Ouro Branco.

Conclusão

Ao comparar os resultados obtidos nas duas cidades para o alçamento de /e/, constatamos que o processo de alçamento da pretônica anterior se dá por meio de uma assimilação regressiva do traço de altura de uma vogal alta na vogal da sílaba tônica ou entre a vogal da variável e a tônica, ou seja, por meio da harmonização vocálica. Nas duas cidades os prefixos *de/des* se mostraram favorecedores do alçamento.

Para o alçamento de /o/, constatamos que, em Piranga e em Ouro Branco, ocorre a harmonia vocálica, favorecida pela vogal da sílaba seguinte. Mas ela não é suficiente para explicar todos os casos de alçamento da pretônica posterior, ocorrendo também o processo de redução vocálica, no qual ocorre a diminuição da diferença articulatória das vogais em relação aos segmentos adjacentes. Nas duas cidades, as oclusivas precedentes e as fricativas seguintes são favorecedoras do alçamento. Aventamos a possibilidade de estar havendo interação entre oclusivas precedentes e nasais seguintes.

Foi possível notar que há muita interação nos resultados das consoantes adjacentes. Percebemos que ela exerce uma influência, mas não é um fator robusto. Ao observar a literatura, notamos que há muitas diferenças atribuídas ao favorecimento das consoantes adjacentes. Observamos também que existem restrições lexicais atuando nas duas cidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTISTI, E. *Elevação das vogais médias pretônicas em sílaba inicial de vocábulo na fala gaúcha*. 1993. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras. Área de Concentração: Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BISOL, L. *Harmonização vocálica*. 1981. 332 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CAMARA Jr., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- DIAS, M.R. *A variação das vogais médias pretônicas no falar dos mineiros de Piranga e de Ouro Branco*. 2008. 296 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

LEE, S.; OLIVEIRA, M. A. de. Variação inter- e intra-dialetal no português brasileiro: um problema para a teoria fonológica. In: HORA, D. da; COLLISCHONN, G. (Orgs.). *Teoria Linguística: Fonologia e outros temas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. p. 67-91.

OLIVEIRA, A. J. de. *Variação em itens lexicais terminados em /l/ + vogal na região de Itaúna/MG*. 2006. 156f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

VIEGAS, M. C. *Alçamento de vogais médias pretônicas: uma abordagem sociolinguística*. 1987. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. *O alçamento de vogais médias pretônicas e os itens lexicais*. 2001. 281 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

_____. Elevação das vogais médias pré-tônicas na região de Belo Horizonte – harmonia e redução. In: RAMOS, J. M. (Org.). *Estudos Linguísticos: os quatro vértices do GT da Anpoll*, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. Por que nossa pronúncia é desse jeito? In: RAMOS, J. (Org.). *O mineirês: estudos sobre os falares mineiros*. v.1. Belo Horizonte: Editora UFMG. (no prelo)

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

Variação em categorias verbais: correlações entre forma e função

(Variation in verbal categories: form and function correlations)

Raquel Meister Ko. Freitag¹

¹Departamento de Letras – Universidade Federal de Sergipe (UFS)

rkofreitag@uol.com.br

Abstract: In this study, we present methodological reflections on the variation of verbal and directional categories in Portuguese: form > function and function > form, based on the semantic-discursive approach for the past tense.

Keywords: verbal categories; tense; aspect; modality.

Resumo: Neste texto apresentam-se reflexões metodológicas para tratar da variação em categorias verbais do português e os direcionais forma > função e função > forma, a partir do recorte semântico-discursivo da expressão do tempo passado.

Palavras-chave: categoriais verbais; tempo; aspecto; modalidade.

Introdução¹

A codificação linguística dos tempos verbais do português é caracterizada por uma grande diversidade, tanto formal quanto funcional, o que pode ser observado, por exemplo, nas prescrições normativas. Entretanto, para sistematizar essa diversidade de usos, fazem-se necessárias reflexões e tomadas de decisão metodológica.² Assim, antes de ir a campo, e observar a diversidade e recorrência dos tempos verbais do português, é preciso definir o que são categorias verbais em termos de forma e em termos de função/domínio funcional, bem como tentar estabelecer a correlação entre ambas. Em uma abordagem funcionalista, tal correlação perpassa pelo princípio da iconicidade (GIVÓN, 1995): é premissa do funcionalismo que a estrutura da língua reflete, de alguma maneira, a estrutura da experiência humana, as relações estabelecidas entre mundo e falante, que, numa relação isomórfica ideal de um para um, ou seja, uma forma para uma função (BOLINGER, 1977).

Mas, no português, a relação isomórfica é quebrada; motivações em competição fazem com que uma mesma forma verbal desempenhe diferentes funções, assim como diferentes funções podem ser desempenhadas por uma mesma forma. Assim, neste texto, primeiramente são apresentadas reflexões metodológicas para lidar com a diversidade de usos – variação – entre categorias verbais do português, ponderando as implicações dos direcionais de análise *forma > função* e *função > forma*, com o cotejamento de resultados de alguns estudos. Em um segundo momento, a partir do recorte semântico-discursivo

¹ Este texto apresenta as diretrizes metodológicas adotadas no projeto “Variação na expressão do tempo verbal passado na fala e escrita de Itabaiana/SE: funções e formas concorrentes”, financiado pela FAPITEC (Edital FAPITEC/FUNTEC-SE Universal 06/2009 Processo n. 019.203.00910/2009-0) e CNPq (Edital MCT/CNPq/MEC/CAPES 02/2010 - Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas Processo n. 401564/2010-0)

² Questões metodológicas relacionadas à variação foram objeto de reflexão em Freitag (2009).

estabelecido – a expressão do tempo passado –, são mostradas as possibilidades de variação neste domínio funcional, correlacionando funções e formas, com comportamento morfossintático e semântico-discursivo distintos.

Forma, função e iconicidade

Como dissemos, a abordagem proposta para esse fenômeno é funcionalista. Partimos de uma função, a de “expressão do tempo passado”. Também dissemos que um dos pressupostos do funcionalismo é que a estrutura da língua reflete, de algum modo, a estrutura da experiência, isto é, a estrutura do mundo, incluindo a perspectiva imposta ao mundo pelo falante. Decorre desse pressuposto a relação natural entre forma e função, denominada de *iconicidade* (BOLINGER, 1977, GIVÓN, 1995). A relação de um para um entre forma e função, no entanto, seria aquilo que se denomina versão forte do princípio da iconicidade. Na versão mais branda, admite-se que pode haver opacização entre codificação e função desempenhada, ou seja, perda de transparência, abrindo uma brecha para a variação.

Para Givón (1995), a correlação idealizada entre forma e função é “superestendida”. É preciso admitir a existência de arbitrariedade na codificação linguística, uma vez que a iconicidade do código linguístico está sujeita a pressões diacrônicas corrosivas tanto na forma (código/estrutura) quanto na função (mensagem). O código sofre constante erosão provocada pelo atrito fonológico, e a mensagem sofre alterações em virtude da elaboração criativa do falante. Essas pressões geram ambiguidades: quanto ao código, verifica-se a correlação entre uma forma e várias funções (polissemia); quanto à mensagem, observa-se a correlação entre várias formas e uma função (variação). Para lidar com o fato de duas ou mais formas, potencialmente, poderem desempenhar a mesma função, é preciso ainda considerar: (i) a noção laboviana de “mesmo significado” (LABOV, 2008 [1972]) estendida para a “mesma função”; (ii) a noção de “domínio funcional” (GIVÓN, 1984), e (iii) o controle de fatores/matizes semântico-pragmáticos, com a análise dos componentes salientes do domínio funcional complexo tempo-aspecto-modalidade (GIVÓN, 1995). Assim, na versão forte, duas formas não podem desempenhar a mesma função semântico-discursiva de expressão do passado. Na versão branda, entretanto, que é a adotada, admite-se a perda de transparência – decorrente de um processo de gramaticalização – e a possibilidade de variação.

Na perspectiva funcionalista, tem-se articulado a abordagem variacionista e a abordagem da *gramaticalização* focando as relações entre funções e formas, decorrentes de pressões linguísticas e sociais, com destaque para a história e a coexistência de diferentes formas, situação de *estratificação/variação* (HOPPER, 1991), descrita em Naro e Braga (2001). Esta interface tem sido denominada de *sociofuncionalismo* (TAVARES, 2003; LIMA-HERNANDES, 2005). Resumidamente, na abordagem sociofuncionalista, as funções gramaticais são determinadas pelo uso. A gramática é emergente, sujeita a constantes mudanças decorrentes do uso dos falantes. O enfoque da abordagem está nas relações entre funções e formas, resultantes de pressões linguísticas e sociais, com destaque para a história e a coexistência de diferentes formas, situação de *estratificação/variação* (HOPPER, 1991). Existem *estágios de gramaticalização*, pressupondo que a *estratificação/variação* decorre do percurso de gramaticalização.

Diante desse quadro, a análise da variação em categorias verbais pode se dar em duas perspectivas. No primeiro caso, formas são o ponto de partida a partir do qual são

investigadas as suas funções. Por exemplo, quais as funções que a forma de pretérito imperfeito pode desempenhar no português? A expressão do passado imperfectivo é uma delas, juntamente com o imperfeito de cortesia, o imperfeito com valor de futuro do pretérito, hipocorístico, situação de faz-de-conta (TRAVAGLIA, 1987). E, no segundo caso, o ponto de partida são funções comunicativas: quais são as potenciais formas de que um falante pode se valer para realizar determinada função comunicativa? Como os falantes utilizam-nas na interação (recurso estilístico)?

Se tomarmos por base uma função semântico-discursiva – a de expressão do tempo passado –, verificamos que esta pode ser desempenhada por formas variantes com matizes de significado. Vejamos a metodologia de análise para a expressão do passado imperfectivo (FREITAG, 2007): o procedimento adotado para a análise do pretérito imperfeito do indicativo é da *forma > função* e da *função > forma*.

O passado imperfectivo é um valor semântico-discursivo que se caracteriza por expressar uma situação que apresenta as seguintes propriedades: é anterior ao momento da enunciação; é concomitante a outra situação que se torna seu ponto de referência; e apresenta-se como em andamento em relação ao ponto de referência. No português, duas formas podem expressar esta função.

- (01) inclusive conversei com alguns amigos meus que trabalham no escritório tal tudo e me ajudaram só a firmar mesmo... que o curso era aquilo mesmo que eu já *estava esperando* já não foi surpresa não porque eu já sabia... o que o que eu ia ter pela frente (...). (se ita mb lq 01)³

Em (01), *estava esperando*, forma perifrástica constituída por *estarIMP* + *Vndo* (PPROG) refere-se a uma situação passada que é apresentada como em curso, função semântico-discursiva do passado imperfectivo (FREITAG, 2007). Aparentemente, a forma pode ser intercambiada sem que haja mudança no valor de uso, como em (02), em que a forma de pretérito imperfeito (IMP) codifica o mesmo valor semântico-discursivo.

- (02) inclusive conversei com alguns amigos meus que trabalham no escritório tal tudo e me ajudaram só a firmar mesmo... que o curso era aquilo mesmo que eu já *esperava* já não foi surpresa não porque eu já sabia... o que o que eu ia ter pela frente (...).

Primeiramente, foram recortadas as formas IMP e PPROG do paradigma verbal do português, as quais desempenham diferentes funções temporais, aspectuais e de modalidade. E, no segundo momento, foram selecionadas as funções em que IMP e PPROG se superpõem no paradigma verbal, as quais podem ser vistas como diferentes graus da expressão do passado imperfectivo: progressivo, iterativo e habitual (veremos na seção 3). Formalmente, por pretérito imperfeito do indicativo entende-se a desinência modo-temporal *-va*, recorrente em todos os verbos regulares da 1ª conjugação (terminados em *-ar*), como em *cantava, brincavam, amávamos*; *-ia*, recorrente nos verbos regulares da 2ª e da 3ª conjugações (terminados em *-er* e *-ir*), como em *faziam, comia, saíamos*; e as alomorfas dos verbos

³ Os dados que ilustram a exposição foram retirados da amostra Entrevistas Sociolinguísticas, que compõe o *corpus* do Grupo de Estudos em Linguagem, Interação e Sociedade – GELINS. A sigla refere-se à identificação da entrevista. As duas primeiras letras referem-se ao estado (Sergipe) e as três letras seguintes à cidade (Itabaiana). A sigla seguinte informa o sexo do informante (F para feminino e M para masculino), a faixa etária (P para 16 a 20 anos e B para 26 a 35 anos), tempo de escolarização (S para nível superior completo e B para nível superior incompleto) e tipo de registro (Q para a fala e E para escrita). Os números referem-se à identificação do informante.

irregulares, como o verbo *ser*, ao qual não se pode afixar *-ia* para formar o pretérito imperfeito do indicativo, pois há o alomorfe *era*. O mesmo ocorre com o verbo *ter* e derivados (*manter*, *deter*, etc.), *pôr* e derivados (*compor*, *repor*, etc.) e demais verbos irregulares.

Feitas as restrições formais, é preciso definir os traços semântico-discursivos associados às categorias verbais; adentramos, então, no domínio funcional complexo tempo-aspecto--modalidade. (GIVÓN, 1995)

Tempo, aspecto e modalidade

Domínio funcional é o escopo de atuação de uma dada função desempenhada por uma (ou mais) dada forma em uma dada língua. O termo “domínio funcional” foi postulado por Givón (1984), e costuma ser evocado frequentemente em estudos funcionalistas da língua. Hopper (1991, p. 22-23), ao tratar de gramaticalização, define o termo como alguma área funcional (tempo, aspecto, modalidade, caso, referência) que frequentemente se torna gramaticalizada (no sentido de entrar na gramática da língua).

Componentes universais das línguas (BYBEE; PERKINGS; PAGLIUCA, 1994), tempo, aspecto e modalidade são categorias que interagem entre si, formando um domínio funcional complexo (GIVÓN, 1984; 1995). A complexidade desse domínio funcional decorre do fato de as fronteiras entre cada um dos subcomponentes nem sempre serem claras e precisas, impossibilitando a dissociação, na prática, de um componente do outro. Givón (1995) situa a categoria tempo como o eixo articulador do domínio funcional complexo tempo-aspecto-modalidade, embora ressalte a necessidade de tratamento independente para cada um dos componentes. Vejamos a definição de cada um.⁴

A noção de tempo refere-se à ordenação de eventos (experiências) sob a forma de pontos e intervalos em uma sequência. É uma noção que se apoia em Reichenbach (1947), para quem os tempos verbais são determinados pela ordenação do momento da situação em relação ao momento de referência e ao momento do ato de fala de um dado enunciado. Denomine-se momento da fala ao momento da enunciação. A partir da definição desse ponto, é possível estabelecer três relações temporais básicas: antes do momento de fala, simultâneo ao momento da fala e posterior ao momento da fala. A fixação de apenas um momento fornece somente três relações temporais. Na proposta de Reichenbach, a expressão do tempo verbal está relacionada a mais dois parâmetros, cujas posições podem ser determinadas a partir do momento da fala: o momento da situação e o momento da referência. O momento da situação é o momento em que a situação ocorre; o momento da referência é um momento que serve como parâmetro – uma referência temporal – para

⁴ A noção givioniana de que o tempo é o eixo articulador do domínio tempo-aspecto-modalidade pode ser vista sob outra perspectiva (COAN, 2003; COAN; BACK; REIS; FREITAG, 2006), uma vez que os componentes aspecto e modalidade, bem como tempo, apresentam em comum não a noção de temporalidade, mas de referência: o tempo é articulado em função de um momento de referência; a noção de aspecto (perfectividade/imperfectividade) pode ser vista como a (im)possibilidade de se determinar o intervalo de referência a que se referem os eventos; quanto à modalidade, os juízos de valor são estabelecidos em função de um intervalo de referência. A referência, também, compõe a significação dos tempos verbais. Em termos de economia descritiva, é pertinente considerar a referência como uma categoria, possivelmente não no mesmo nível hierárquico que as categorias de tempo, aspecto e modalidade, já que nem sempre se manifesta por meio de uma forma específica. Há que se considerar, porém, que o conceito de *ponto de referência* já vem embutido no pacote teórico de Reichenbach (1947), ou seja, ao optar por esse modelo para discutir a categoria tempo verbal, a noção de ponto de referência como componente do tempo verbal é assumida.

determinar o momento da situação, estabelecido em relação momento da fala. Quando não há referência temporal contextualmente explícita, o momento da fala torna-se o momento da referência.

Enquanto a categoria gramatical tempo é responsável pela constituição temporal externa, uma vez que estabelece relações com o momento de fala e pontos de referência, a categoria gramatical *aspecto* costuma designar os diferentes modos de perceber a constituição temporal *interna* de uma situação (COMRIE, 1976). A noção de aspecto envolve a ideia de configuração interna do tempo em eventos (estado inicial, medial, final; evento apresentado como perfectivo/fechado ou imperfectivo; aberto, entre outras possibilidades).

O aspecto perfectivo é caracterizado pela perspectiva global da situação, que é expressa fechada, formando uma unidade ou conjunto, do qual não interessa referir a sua constituição interna. Já o aspecto imperfectivo expressa diferentes nuances da temporalidade interna: que se desenrola (cursivo), ou selecionando fases do tempo interno (inicial, medial, final), ou expressando estados resultativos, dentre outras possibilidades. O aspecto imperfectivo não identifica os pontos inicial ou final da situação, mas focaliza o seu desenvolvimento, em contraponto ao perfectivo, que enfatiza os pontos inicial ou final.

A modalidade costuma ser definida como a gramaticalização das atitudes do falante em relação ao conteúdo proposicional. É possível reconhecer uma categoria gramatical (a modalidade) que é semelhante ao tempo, aspecto, número e gênero. Givón (1995) divide a modalidade em epistêmica, que está relacionada à verdade, crença, probabilidade, certeza e evidência; ou deôntica, relacionada à preferência, desejo, intenção, habilidade, obrigação e manipulação.

As modalidades epistêmicas da tradição lógica aristotélica, segundo Givón, teriam equivalentes comunicativos: à verdade necessária da tradição lógica corresponde o equivalente comunicativo da *pressuposição*; à verdade factual, a asserção *realis*; à verdade possível, a asserção *irrealis*; e à não-verdade, a asserção *negativa*. A redefinição comunicativa para as modalidades epistêmicas da tradição clássica concebe a pressuposição como uma proposição assumida como sendo verdadeira por concordância anterior, convenção cultural, ou obviedade a todos os presentes na situação de fala. A asserção *realis* toma uma proposição fortemente assertada como sendo verdadeira. A asserção *irrealis* tem uma proposição fortemente assertada como sendo possível, provável ou incerta. A asserção negativa toma a proposição fortemente assertada como sendo falsa, mais comumente em contradição com a crença explícita ou assumida pelo ouvinte.

A noção de realidade/factualidade remete à existência factual em algum tempo real (verdadeiro), ou a não-existência em um tempo real (falso) ou, ainda, à existência potencial em um tempo (possível), o que configura as possibilidades: i) a situação é fato; ii) a situação não é fato, mas tem grande probabilidade de sê-lo; e iii) a situação não é fato, e nunca vai sê-lo.

O arranjo dos traços de tempo-aspecto-modalidade é responsável pela codificação de diferentes funções desempenhadas pelas categorias verbais. Vejamos, a seguir, resultados de alguns estudos que partem dessa premissa.

o aparecimento do pretérito mais-que-perfeito, preferencialmente com formas verbais regulares, com a presença dos advérbios *já* e *nunca* e com formas de pretérito imperfeito precedentes. Por outro lado, quando a situação é menos dinâmica, codificada por verbo irregular, associada a advérbio temporal e precedida de formas no pretérito perfeito, aparece o pretérito perfeito para indicar o passado anterior. Quando o ponto de referência apresenta o traço mais durativo e é codificado por uma forma que indica tempo relativo, aparece o pretérito mais-que-perfeito para delimitar a anterioridade da situação em relação a seu ponto de referência, por natureza estendido. Por outro lado, ponto de referência menos durativo é temporalmente delimitado, logo não há necessidade de marcar a situação, assim o pretérito perfeito tende a ocorrer. Entre dado variável e ponto de referência, as relações semântico-sintáticas de *encadeamento* e *complementação* favorecem o aparecimento do pretérito mais-que-perfeito. Já relações do tipo *modificação* e *causalidade* favorecem o pretérito perfeito.

No domínio funcional do tempo verbal, especificamente nas relações de anterioridade, encontramos diferentes contextos de variação em que uma função pode ser codificada por mais de uma forma, ao passo que uma forma pode codificar mais de uma função. Embora o paradigma verbal preveja uma forma simples e uma forma composta para o pretérito perfeito, a intercambialidade entre *pagou* e *tem pago*, no contexto de (3), não conserva o mesmo valor temporal, indo para o campo do aspecto, o que nos leva à necessidade de ampliar o conjunto de traços para explicar a expressão do passado no português.

Barbosa (2008) propõe uma caracterização semântica do pretérito perfeito simples e composto, em função do arranjo dos traços de tempo, aspecto e modalidade. Temporalmente, as formas apresentam a mesma definição (ME – MF, MR), ou seja, as formas simples e composta do pretérito perfeito expressam tempo passado. As diferenças de uso desses dois tempos estão relacionadas ao traço aspectual: a forma de pretérito perfeito composto gramaticaliza tempo pretérito somado ao aspecto quantificacional, sendo utilizado quando se quer exprimir a pluralidade de eventos; por seu caráter quantificacional, genérico e indefinido, é incompatível com períodos delimitados. Essas são as propriedades, segundo Barbosa (2008) que distinguem as duas formas verbais do pretérito perfeito, e não as suas propriedades temporais. O pretérito perfeito composto não pode ser empregado com adjuntos de passado por conta do seu valor indefinido, que é incompatível com intervalos de tempo fechados, e não porque as situações que expressa se prolongam até o momento presente ou mesmo o ultrapassam. Barbosa (2008) explica o baixo emprego do pretérito perfeito composto em relação pretérito perfeito simples na expressão de valor temporal pelo fato de o pretérito perfeito simples ser menos determinado do ponto de vista semântico; o pretérito perfeito composto está mais sujeito a restrições de ordem semântico-discursiva, sendo utilizado em contextos em que o falante quer expressar eventos plurais indefinidos e genéricos, noções semânticas relacionadas ao domínio do aspecto.

Como vimos anteriormente, na variação entre a forma de pretérito imperfeito do indicativo e a forma progressiva na expressão de passado imperfectivo (FREITAG, 2007), a função é caracterizada temporalmente pela relação de ordenação e sobreposição, e aspectualmente, pela relação de inclusão.

- (05) ela chora muito as mágoas... pra desabafar tudo que ela *estava sentido* que não *aguentava* muitas vezes... sentida com as traições... (FA03)

-----Momento do evento-----

ESTAVA SENTINDO

-----Momento de fala----->

-----Momento de referência-----

AGUENTAVA

No contexto de (05), as situações de *estava sentido* e de *aguentava* são anteriores ao momento de fala e simultâneas no passado, configurando um tempo verbal de passado concomitante (pretérito imperfeito). Veja-se que, no contexto de (05), a forma *estava sentido* pode ser intercambiada por *sentia*, e *aguentava* por *estava aguentando*, sem que o valor semântico-discursivo de passado concomitante seja alterado, delineando um contexto de variação, como descrito por Freitag (2007). As formas carregam, no contexto de (05), não só informação temporal, mas também informação aspectual, uma vez que a situação pode ser vista como “em curso”, em andamento, ou, nos termos de Comrie (1976), sem que os pontos final e inicial da situação sejam delimitados, o que configura o aspecto imperfectivo. A indissociabilidade dos valores temporal e aspectual permite que se rotule o valor de passado imperfectivo (FREITAG, 2007). Quando queremos expressar que uma situação passada está em curso, podemos fazer uso da forma de pretérito imperfeito (*chegava*), ou então de formas perifrásticas como *estava chegando*, ou ainda *ia chegando*, tal como em (06):

(06) Graças a Deus por sorte não sei... *ia chegando* o carro do... do... da funerária. (MJ02)

Trata-se de um contexto de variação, em que uma função – a expressão de uma situação de passado em curso – pode ser expressa por duas ou mais formas (pretérito imperfeito (forma canônica) ou perífrase. Em relação ao tempo, o passado imperfectivo refere-se a uma situação anterior ao momento de fala e simultânea ao ponto de referência, também anterior, daí a noção de passado. Em relação ao aspecto, o passado imperfectivo refere-se a uma situação cujo intervalo inclui o ponto de referência, o que manifesta o andamento da situação em relação à referência, daí a noção de imperfectividade. No domínio da imperfectividade, o passado imperfectivo recobre valores que vão desde o progressivo até o habitual, passando pelo durativo, iterativo e por casos de ambiguidade aspectual (imperfectivo genérico, valor em que a especificidade aspectual não é não relevante nem para o falante nem para o ouvinte). Em suma, para expressar a função de passado imperfectivo, o português dispõe de duas formas: o morfema de pretérito imperfeito e a forma perifrástica de gerúndio. Ambas as formas desempenham a mesma função semântico-discursiva, funcionando como variantes de uma mesma variável linguística. Entretanto, cada forma tem contextos de recorrência específicos. A forma de pretérito imperfeito está relacionada à expressão dos aspectos habitual e iterativo, predicados [- dinâmicos], situações longas, de polaridade negativa e ponto de referência imperfectivo. A forma perifrástica de gerúndio está relacionada à expressão do aspecto progressivo, predicados [+ dinâmicos], situações instantâneas e curtas, de polaridade positiva e ponto de referência perfectivo. A polarização entre formas e contextos de recorrência é consequência das trajetórias de gramaticalização pelas quais passam as formas de pretérito imperfeito e a forma perifrástica de gerúndio. Socialmente, a variação na expressão do passado imperfectivo está relacionada com a gradação etária dos informantes.

Além das formas vistas até então, podemos incluir o futuro do pretérito, que, de acordo com Corôa (2005, p. 11), é assim definido:

– MR – MF – ME: o MR é anterior ao MF, que é anterior ao ME, valor temporal prototipicamente associado ao futuro do pretérito.

Na definição do futuro do pretérito, o ME é posterior ao MF porque o evento é previsto como futuro a partir de uma perspectiva passada; como essa possibilidade é contemplada a partir de um sistema de referência que se coloca antes da enunciação, o MR é anterior ao MF.

- (07) Foi que:: a lanchonete ficava aberta de cinco da manhã:: ... até::... quase vinte e quatro horas dezoito dezenove horas vinte horas ficava quer dizer nenhum organismo aguenta né? ficar vinte horas acordado... .. minha mãe tem os negócios dela minha irmã:: dava aula e fazia faculdade ... e ficou quem **ia colocar** pra que -- meu pai é funcionário publico tem horário a ser cumprido... e eu não tinha ninguém pra deixar no lugar ... uma hora eu **ia ter** que descansar né? ... e por ser jovem eu queria do lazer ... também natural e os dias que que mais vendia ::eu queria ir pra festa ... (MJ04)

----- Momento da referência----- -----Momento da fala ----- -----Momento do evento -----→
IA COLOCAR/IA TER

No contexto de (07), as situações de **ia colocar** e **ia ter** são vistas como um “futuro do passado”, configurando, do ponto de vista temporal, o futuro do pretérito. As formas perifrásticas formadas por IR + infinitivo podem ser intercambiadas com as formas canônicas: **ia colocar/colocaria** e **ia ter/teria**, delineando, novamente, um contexto de variação, como descrito por Costa (1997), Karam (2000), Silva (1998), entre outros. A intercambialidade pode ocorrer, ainda, com a forma de pretérito imperfeito, com **colocava** e **tinha**.

- (08) Eu tinha um sonho na época de ou eu **comprava** telefone que tinha ... ou eu **morria**... sonho- sonho de consumista (FJ01)

----- Momento da referência----- -----Momento da fala ----- -----Momento do evento -----→
COMPRAVA/MORRIA

Em (08), as formas **comprava** e **morria** podem ser intercambiadas com **compraria/ia comprar** e **morriera/ia morrer**. Nesse contexto, podemos observar que o valor mais saliente não é o valor temporal, mas sim o valor de modalidade da situação, ou seja, a noção de realidade/factualidade: a situação não é fato, mas tem grande probabilidade de sê-lo, ou a situação não é fato, e nunca vai sê-lo.

Costa (1997) analisa a variação entre formas de futuro do pretérito (*-ria* e *ia + infinitivo*) e de pretérito imperfeito em amostras orais e escritas do falar carioca. Os resultados apontam para a influência do tipo de sequência discursiva na escolha das formas: pretérito imperfeito tende a ser utilizado em contextos narrativos, ainda que significando *irrealis*, enquanto o futuro do pretérito tende a ser utilizado em contextos argumentativos. Silva (1998) ressalta que a variação entre futuro do pretérito e pretérito imperfeito já é prevista por algumas gramáticas normativas nos contextos: (i) o uso do imperfeito pelo futuro do pretérito indicando certeza sobre os fatos futuros; (ii) o futuro do pretérito pelo imperfeito marcando incerteza sobre fatos passados; e (iii) o uso de uma dessas formas pelo presente indicando polidez. Porém, na fala, a variação não se dá dessa forma. Karam (2000) discute a variação entre pretérito imperfeito e o futuro do pretérito, e também da perífrase *ir + infinitivo*. A análise dos dados aponta que: (i) a *modalidade* é importante condicionante no

uso da regra variável, com o fator *extremo epistêmico* favorecendo o uso de perífrase, que indica mais futuridade; (ii) o uso do ‘futuro do pretérito’ inibe o uso de formas similares nas orações subsequentes; e (iii) quando a referência e o evento estão no passado, a forma verbal de pretérito imperfeito favorecida.

Os estudos variacionistas apresentados, os quais partem de uma função que pode ser expressa por duas ou mais formas – especialmente no que se refere à expressão do tempo passado –, mostram que as combinações de traços de tempo-aspecto-modalidade tendem a ser recorrentes e a se associarem a certas formas verbais.

Considerações finais

A investigação da variação em categorias verbais requer tomadas de decisão metodológica por parte do analista, dado que uma mesma caracterização semântico-discursiva pode ser expressa por diferentes formas, assim como uma mesma forma pode ser associada a diferentes caracterizações semântico-discursivas. A caracterização por meio de traços de tempo, aspecto e modalidade proposta para a expressão do tempo passado, considerando as diferentes formas de expressão (pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito e futuro do pretérito, simples, compostos e perifrásticos), e as diferentes nuances de significado em função da saliência de dado valor em função do contexto, pode auxiliar na explicação de algumas questões inerentes ao processo de variação e mudança linguística.

Assim, considerando os estudos variacionistas determinados a partir de uma função que é expressa por duas ou mais formas – especialmente no que se refere à expressão do tempo passado –, constata-se a necessidade de um estudo global da ocorrência dessas formas contrapostas aos traços de tempo-aspecto-modalidade que as caracterizam, a fim de evidenciar padrões distributivos e efeitos de frequência. Há trabalho a fazer, mas que necessita, primeiramente, desta reflexão metodológica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Juliana Bertucci. *Tenho feito/fiz a tese: uma proposta de caracterização do Pretérito Perfeito no Português*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

BOLINGER, Dwight. *Meaning and form*. London: Longman, 1977.

BYBEE, Joan; PERKINGS, Revere; PAGLIUCA, William. *The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the language of the world*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

COAN, Márluce. *Anterioridade a um ponto de referência passado: pretérito (mais que) perfeito*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. *As categorias tempo, aspecto, modalidade e referência na significação dos pretéritos mais-que-perfeito e perfeito: correlações entre função(ões)-forma(s) em tempo real e aparente*. 2003. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- COAN, Márluce; BACK, Angela; REIS, Mariléia Silva; FREITAG, Raquel Meister Ko. As categorias verbais tempo, aspecto, modalidade e referência: pressupostos teóricos para uma análise semântico-discursiva. *Estudos Linguísticos*, São Carlos, v. XXXV, p. 1463-1472, 2006.
- COMRIE, Bernd. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.
- CORÔA, Maria Luiza. *O tempo dos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica*. São Paulo: Parábola, 2005.
- COSTA, Ana Lúcia. *A variação entre formas de futuro do pretérito e de pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro*. 1997. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Letras/Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- FREITAG, Raquel Meister Ko. *A expressão do passado imperfeito no português: variação/gramaticalização e mudança*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- _____. Problemas teórico-metodológicos para o estudo da variação linguística nos níveis gramaticais mais altos. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 16, p. 115-132, 2009.
- GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1995.
- _____. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1984.
- HOPPER, Paul. On some principles in the grammaticalization. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. v. 1. p. 17-35.
- KARAM, Lenara. *A variação entre o futuro do pretérito, o imperfeito e a perífrase com o verbo ir na fala do RS*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- 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). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- NARO, Antony; BRAGA, Maria Luiza. *A interface sociolinguística/gramaticalização. Gragoatá*, Niterói, n. 9, p. 125-134, 2001.
- REICHENBACH, Hans. *Elements of symbolic logic*. New York: The MacMillan Company, 1947.
- SILVA, Tereza Santos da. *A alternância entre o pretérito imperfeito e o futuro do pretérito na fala de Florianópolis*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- 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)

Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O discursivo no uso do pretérito imperfeito do indicativo no Português. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v. 12, p. 61-98, 1987.

A elaboração de um glossário bilíngue da área de comércio tendo como subsídio a Linguística de *Corpus*

(The elaboration of a bilingual glossary containing commerce terms: applying the *Corpus* Linguistics subsidy)

Celso Fernando Rocha¹

¹Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE)

¹Faculdade de Tecnologia de São José do Rio Preto (FATEC)

celsotrad@yahoo.com.br

Abstract: This article aims at presenting part of the results of a terminological study concerning the sworn translation of enforceable instruments into Portuguese. Our study *corpora* are comprised of translated documents and texts originally written in English and in Portuguese (bill of lading, invoice and promissory note). The software *WordSmith Tools* generated the wordlists and we selected the term candidates from these lists. The proposed glossaries presents, apart from simple terms, fixed or semi fixed expressions, the cotext (text around the search word) extracted from the studied *corpora*. It was observed that most part of the fixed or semi fixed expressions are not shown by the specialty dictionaries.

Keywords: applied linguistics; corpus linguistics; *corpus*-based translation studies; enforceable instruments.

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar os resultados parciais de um levantamento terminológico referente a títulos executivos traduzidos para o português no modo juramentado. Nossos *corpora* são compostos por textos traduzidos, originalmente escritos em português e em inglês, referentes a conhecimento de embarque, faturas comerciais e notas promissórias. A partir das listagens geradas pelo *WordSmith Tools*, passamos a selecionar os candidatos a termos. Os glossários compilados trazem, além dos termos simples, expressões fixas ou semifixas, o cotexto (texto ao redor da palavra de busca) extraído dos *corpora* estudados. Observou-se que a maior parte das expressões fixas ou semifixas levantadas, apesar de serem recorrentes nesses tipos de documentos, não são abonadas pelos dicionários de especialidades.

Palavras-chave: linguística aplicada; linguística de *corpus*; estudos da tradução baseados em *corpus*; títulos executivos.

Introdução

Neste artigo, temos como objetivo apresentar os procedimentos teórico-metodológicos e os dados parciais obtidos por meio de um levantamento terminológico a partir de textos submetidos ao processo de tradução juramentada (TJ). No Brasil, a TJ é a tradução realizada por um profissional obrigatoriamente habilitado e matriculado na Junta Comercial do Estado de residência. É “a tradução feita em formato apropriado para ter validade legal perante órgãos e instituições públicas” (ANDRART, [s.d]).

A demanda pela TJ aumenta à medida que as relações comerciais e o trânsito de pessoas entre os vários países se intensificam. Tanto pessoas jurídicas como pessoas físicas podem ser usuárias da TJ no momento em que venham a necessitar da sua apresentação em instâncias públicas. No caso de empresas, é muito frequente solicitarem a TJ de contratos sociais, balancetes, notas promissórias, entre outros. No caso de pessoas físicas, documentos

de ordem pessoal, como, por exemplo, históricos escolares, carteiras de motorista, passaportes e certidões de nascimento figuram entre as traduções que podem ser solicitadas no modo juramentado.

Os *subcorpora* deste estudo fazem parte de um *corpus* maior, organizado e armazenado no Departamento de Letras Modernas, no *campus* da UNESP em São José do Rio Preto. O *corpus* contém textos traduzidos no modo juramentado no período de 2000 a 2003 por três tradutores. Entre os tipos de documentos mais traduzidos no período, podemos citar: documentos societários (contratos, termos de incorporação, deliberações, atas, etc.); documentos pessoais (documentos escolares, carteiras de identidade, certidões, passaportes, etc.); documentos executivos financeiro-comerciais (notas promissórias, conhecimentos de embarque, faturas, cheques, letras de câmbio, notas de débito, etc.); documentos legais (cartas rogatórias, declarações sob juramento, atestados de antecedentes, etc.); documentos de diferentes naturezas (patentes, transferência de tecnologia, certificados de qualidade Norma ISO 9001, correspondência comercial, correspondência eletrônica, etc.).

Escolhemos a categoria *documentos executivos financeiro-comerciais* para a elaboração de três glossários contendo os termos simples e expressões fixas (BAKER, 1992) ou semifixas (CAMARGO, 2005) mais frequentes em conhecimentos de embarque (CEs), faturas comerciais (FCs) e notas promissórias (NPs). Apresentaremos, entretanto, neste artigo, os termos, expressões fixas ou semifixas mais frequentes extraídos dos CEs.

Tradução, Terminologia e Linguística de *Corpus*

A tradução é responsável pela mediação entre os povos, pela difusão de conhecimentos ao redor do globo, pela divulgação de literatura, ciência e conhecimentos técnicos e, por conseguinte, pela ampliação do processo de globalização, fazendo com que haja a intensificação do contato com o “outro”. Trata-se de uma atividade de mediação importante e que vem, nas últimas décadas, congregando ao seu redor mais estudos a respeito de sua natureza. Outrora, via-se a tradução como atividade secundária, não merecendo pesquisa acadêmica séria. Por sua vez, a tarefa do tradutor seria simplesmente reproduzir – o quanto possível – o estilo do autor, a forma e o conteúdo do texto original (TO). Assim, a supervalorização do TO e as exigências quanto à precisão e fidelidade da parte do tradutor foram questões retomadas constantemente.

Considerando a Teoria da Tradução em uma perspectiva histórica, podemos destacar sucintamente alguns períodos nos quais a reflexão sobre o ato de traduzir – bem como papel e função – alteraram-se, ao longo do tempo. De acordo com Lanzetti (2002), os primeiros estudos sobre o texto traduzido (TT) foram conduzidos por ocasião da tradução dos escritos judaicos sagrados para o aramaico, no século V a.C. Tais documentos receberam o nome de *Targumin*. Trata-se de comentários críticos do cânone judaico que abordam questões como fidelidade e receptividade do TT. Subjacente está a ideia de que a fidelidade seria mais importante do que a sintaxe e o uso da língua de chegada (LC). Posteriormente, Cícero e Horácio (106-8 a.C.) abandonam a concepção de fidelidade e tomam como aspecto mais importante a fluidez do texto traduzido na LC. Desse modo, foi atribuída maior importância à LC e menor ao “conteúdo” da língua de partida (LP). Na Idade Média, por conta das traduções da bíblia, os monges cristãos retomam o ideal presente nos *Targumin*, ou seja, a “fidelidade” e o “respeito” ao TO passam a ser rediscutidos. No século XV,

vários tradutores-autores passam a compilar uma série de ensaios, métodos e conselhos que difundem, novamente, o tópico fidelidade. Nesse sentido, no final do século XVIII, Alexander Fraser Tytler publicou *The Principles of Translation*, o primeiro estudo sistemático em inglês dos processos de tradução. Nele, Tytler (1791) expõe os princípios que guiariam uma “boa” tradução. Apesar de tratar predominantemente da tradução literária, podemos identificar pontos de contato entre sua teoria e a prática tradutória subjacentes a outros tipos de textos, bem como os questionamentos sobre a noção de fidelidade. Para o autor, as línguas possuiriam “gênios” e “caracteres” diferentes, o que tornaria muito complexa a pretensa ideia de fidelidade. Mesmo compreendendo as dificuldades envolvidas no processo tradutório, Tytler apresenta três princípios norteadores, que se mostram contraditórios: a) A tradução deve fornecer uma transcrição completa das ideias do trabalho original; b) O estilo e a forma de escrever devem manter as mesmas características do original e c) A tradução deveria ter toda a fluência do original.

Ao mesmo tempo em que menciona esses princípios, Tytler assevera que o tradutor deve recriar o “espírito” ou a “alma” do original, de maneira a dar seu “estilo” próprio ao TT e que um dos princípios poderia assumir maior prioridade em detrimento dos demais. Trata-se de uma tarefa inviável se levarmos em consideração a tradução de qualquer tipo de texto. Talvez a concepção subjacente à teoria de Tytler seja a de equivalência total entre as línguas, pressuposto caro à tradução, e uma das questões mais debatidas na área. Na modernidade, estudiosos como Saussure, Humboldt e Whorf começam a dar importância aos aspectos sociais e culturais que condicionariam a expressão linguística. Por fim, no pós-estruturalismo, há o questionamento sobre a possibilidade das noções de equivalência, de TO, de fidelidade, entre outras.

Com base nos desdobramentos teóricos ocorridos nas últimas décadas, o estudo da tradução passa a contar com subsídios advindos de outras áreas. Nesse sentido, a Terminologia e a Linguística de *Corpus* passam a fornecer instrumental para uma análise do TT pautada na interdisciplinaridade.

No caso da relação entre Estudos da Tradução e Terminologia, trata-se de uma aproximação recente que vem despertando um interesse cada vez maior nos últimos anos. Segundo Krieger e Finatto (2004, p. 66), “a primeira motivação do encontro que direciona a Tradução para a Terminologia relaciona-se ao fato de que os termos técnico-científicos são elementos-chave, nódulos cognitivos, dos textos especializados”. Ao traduzir tais textos, o tradutor depara-se com toda uma terminologia, todo um léxico de uma determinada área do conhecimento e, para que sua prática seja eficiente, é essencial um manejo terminológico competente.

Conforme Aubert (1996, p. 13), as relações entre a Tradução e a Terminologia não se estabelecem de maneira simples, direta e unidirecional. A Terminologia é uma área de estudos recente, enquanto a Tradução é tão antiga quanto os primeiros contatos entre as línguas. Assim, a contribuição da Terminologia descritiva à prática tradutória ainda está em curso, e, nas últimas décadas, vem recebendo aporte de estudos.

Podemos dizer que tal interação é importante para o tradutor por permitir a criação de materiais terminológicos de determinados domínios técnico-científicos. Dessa maneira, ao fazermos uso de conceitos dos Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* e da Terminologia, buscamos chegar a uma melhor sistematização e compreensão de termos simples e expressões fixas e semifixas.

Cabe ressaltar que os termos e as expressões fixas ou semifixas mais frequentes, bem como os possíveis candidatos a termos, expressões fixas ou semifixas, foram selecionados com base na relação bilíngue, uma vez que o objetivo é tornar o levantamento mais abrangente para o usuário. Desse modo, quando nos referimos aos glossários com termos simples, estamos incluindo também os candidatos a termo. De modo similar, o mesmo procedimento foi adotado para a construção dos glossários contendo as expressões fixas ou semifixas.

No âmbito da presente pesquisa, recorreremos aos princípios da Terminologia para, após procedermos a análises do conjunto lexical encontrado nos *corpora* de estudo, organizá-lo em um modelo de glossário. Optamos pela definição de glossário apresentada por Barros (2004):

Glossário (termo tolerado: *dicionário bilíngue, dicionário multilíngue*): pode situar-se tanto no nível do sistema como no da(s) norma(s). Sua principal característica é não apresentar definições, mas tão somente uma lista de unidades lexicais ou terminológicas acompanhadas de seus equivalentes em outras línguas. (BARROS, 2004, p. 144, grifo do autor)

Com relação à Linguística de *Corpus*, trata-se de uma área da linguística cujo objetivo é estudar língua por meio da compilação de *corpora* eletrônicos. Para ela, o termo “corpus” possui diversas definições: originalmente significava qualquer coleção de texto em meio digital ou não, organizado de acordo com determinados padrões (BAKER, 1995, p. 225). A definição sofreu mudanças e passou a significar uma coleção de textos em formato eletrônico, passíveis de serem analisados automática ou semiautomaticamente. *Corpus* deixou também de significar apenas textos de língua escrita para incluir textos orais. É comum encontrarmos *corpora* da fala de iniciantes em línguas estrangeiras, por exemplo. Com a ampliação e abertura do conceito, pensar em *corpus* como somente conjunto de textos passa a ser inadequado.

Devido às especificidades dos textos traduzidos no modo juramentado, o tipo de *corpus* utilizado na pesquisa é o comparável, conforme proposto por Tognini-Bonelli (2001, p. 134-135). Para a pesquisadora, o ideal é que seja composto de: um *corpus* comparável de textos originais (TOs) na língua 1; um *corpus* de estudo com os textos traduzidos (TTs) em questão, o qual pode ser ou não um *corpus* paralelo,¹ e um *corpus* comparável de TOs na língua 2.

Esse tipo de *corpus* mostra-se o mais indicado no tocante à TJ, devido a algumas de suas características: (a) determinados subtipos de texto, como, no caso de notas promissórias, faturas e cheques, encontram-se impressos em formulários padronizados para preenchimento dos espaços em branco, bastando apenas alguns modelos de TOs para observação; (b) nos livros “Registro de Tradução”, só excepcionalmente são anexados os TOs; (c) os tradutores juramentados, em geral, não costumam guardar os TOs.

Além disso, com base em Tognini-Bonelli (2001), tivemos ainda a preocupação de que os modelos de TOs fossem coletados tanto em português como em inglês, a fim de

¹ *Step 2 in the process [of comparison] will consider L1 and L2 and will posit a prima-facie translation equivalence for each meaning/function. [...] If a parallel corpus is available, the process will be enriched by access to past translations. If this is not available, as in the case of this study, this step has to rely on information taken from traditional reference books such as dictionaries and grammars or past experience on the part of the analyst* (TOGNINI-BONELLI, 2001, p. 134).

podermos observar aproximações/distanciamentos entre o modelo brasileiro e o modelo norte-americano. Cabe salientar que, para serem representativos, os *corpora* devem fazer parte de um mesmo domínio.

Passos empregados para a compilação dos *corpora* e extração dos dados

Para a compilação dos *corpora*, recorremos aos *livros de registro de tradução* fornecidos por três Tradutores Públicos e Intérpretes Comerciais, matriculados na junta comercial do Estado de São Paulo. Obtivemos o material mediante o registro em cartório de um termo de confidencialidade e não divulgação de dados que poderiam, de alguma forma, identificar pessoas, produtos, transações comerciais ou quaisquer outras informações confidenciais. A tabela, a seguir, apresenta os *corpora* da pesquisa:

Tabela 1. Constituição dos *corpora* de TEs

Tipo de <i>Corpus</i>	Tipo de documento	Número de palavras
<i>Corpus</i> de estudo 1	TTJPs-ce	19.831
<i>Corpus</i> comparável 1- em português	TOPs-ce	212
<i>Corpus</i> comparável 1- em inglês	TOIs-ce	9.269
<i>Corpus</i> de estudo 2	TTJPs-fc	63.117
<i>Corpus</i> comparável 2- em português	TOPs-fc	100
<i>Corpus</i> comparável 2- em inglês	TOIs-fc	1.400
<i>Corpus</i> de estudo 3	TTJPs-np	15.356
<i>Corpus</i> comparável 3- em português	TOPs-np	652
<i>Corpus</i> comparável 3- em inglês	TOIs-np	6.480

Desse modo, nossos *corpora* de estudo são compostos por textos traduzidos no modo juramentado para o português referentes a conhecimentos de embarque (TTJPs-ce), faturas comerciais (TTJP-fc) e notas promissórias (TTJP-np). Construímos também *corpora* de textos originalmente escritos em português concernentes a: (a) um *corpus* de conhecimento de embarque (TOPs-ce), (b) um *corpus* de fatura comercial (TOPs-fc), e (c) um *corpus* de notas promissórias (TOPs-np). Com relação aos *corpora* de textos originalmente escritos em inglês, foram compilados: (a) um *corpus* referente a conhecimento de embarque (TOIs-ce), (b) um referente a fatura comercial (TOIs-fc), e (c) outro composto por notas promissórias (TOIs-np). Desse modo, nossa investigação conta com 9 *corpora*.

Para a extração dos dados, utilizamos o programa de computador *WordSmith Tools* versão 4 (SCOTT, 2006). A ferramenta *WordList* foi empregada para a extração das palavras mais frequentes nos *corpora* de estudo. Após a geração das listagens, utilizamos a ferramenta *Keyword* para o levantamento das palavras-chave mais frequentes nos *corpora* de textos traduzidos no modo juramentado.

Em nossa pesquisa, recorremos ao projeto *Lácio-Web*,² cujo objetivo principal é divulgar e disponibilizar, de maneira livre e gratuita, vários *corpora* do português brasileiro escrito contemporâneo, além de ferramentas linguístico-computacionais. Esse conjunto de bancos de textos é formado por seis *subcorpora*: Lácio-Ref, Mac-Morpho, Par-C, Comp-C, Lácio-Dev e Lácio-Sint. Para contraste das listas de palavras-chave com a lista

² Para a descrição geral, tipologia textual e acesso aos *corpora*, ver <http://www.nilc.icmc.usp.br/lacioweb/>.

do *corpus* de referência, fizemos uso do *Lácio-Ref*, constituído por textos dos gêneros jurídico, literário, científico, instrucional e informativo. Esse contraste gerou uma lista de candidatos a termos.

Posteriormente, passamos à busca de possíveis candidatos a termos nos CEs. Para isso, utilizamos a ferramenta *Concord*, a fim de produzir listagens das ocorrências de itens específicos ou nódulos acompanhados do seu respectivo cotexto, facilitando, assim, a identificação dos equivalentes ou correspondentes nos documentos dos *corpora*. Quando os termos e expressões não foram encontrados nos *corpora* e nos dicionários, empregamos a expressão não encontrado (N.E.)

Apresentamos, na sequência, o modelo adotado para a organização dos termos simples, expressões fixas ou semifixas mais frequentes nos *corpora* analisados:

Quadro 1. Organização adotada para a construção dos glossários de CEs

TOPs-ce	TTJPs-ce	TOIs-ce	DE
Termo simples, expressão fixa ou semifixa	Termo simples, expressão fixa ou semifixa	Termo simples, expressão fixa ou semifixa	Indicação das obras nas quais os termos simples são encontrados

Além das buscas efetuadas nos *corpora* da pesquisa, procedemos a um levantamento dos termos e expressões mais frequentes em quatro dicionários de especialidade (DEs), constituído de obras especializadas em Direito e em termos de negócios, a saber: a) uma obra monolíngue, *Vocabulário Jurídico*, de Silva (D1), e três obras para identificar os termos em inglês; b) *Dicionário Jurídico*, de Maria Chaves de Mello (D2); c) *Dicionário trilingue de termos de negócios*, de Migliavacca (D3); e d) *Dicionário Jurídico*, do autor Goyos (D4).

Apresentaremos, a seguir, os resultados obtidos por meio dos levantamentos efetuados.

Os termos simples, expressões fixas ou semifixas mais frequentes em CEs

Como mencionado anteriormente, apresentaremos os dados parciais referentes às análises feitas a partir dos CEs. Em etapas posteriores, analisaremos as FCs e as NPs.

No glossário de termos extraídos dos CEs, estão elencados os 50 termos simples e as 36 expressões fixas ou semifixas mais frequentes encontrados no *corpus* de estudo de TTJPs-ce, bem como os possíveis equivalentes nos respectivos *corpora* comparáveis. Algumas palavras, apesar de terem sido consideradas como palavras-chave, foram descartadas por não constituírem termos próprios dos CEs, como “branco”, “texto”, etc. No entanto, a escolha de algumas palavras para fazerem parte do glossário deve-se ao fato de serem recorrentes no tipo de documento analisado e por, na relação bilíngue, apresentarem equivalentes ou correspondentes contextuais específicos em inglês.

O vocábulo “data”, por exemplo, embora não seja, isoladamente, específico apenas desse domínio, apresenta frequência e chavicidade acentuadas nos TTJPs-ce, mostrando ser pertinente a sua inclusão num glossário. Já a sua ocorrência, em “data de emissão” e “data de embarque”, evidencia tratar-se de expressões de uso corrente dentro dessa linguagem de especialidade.

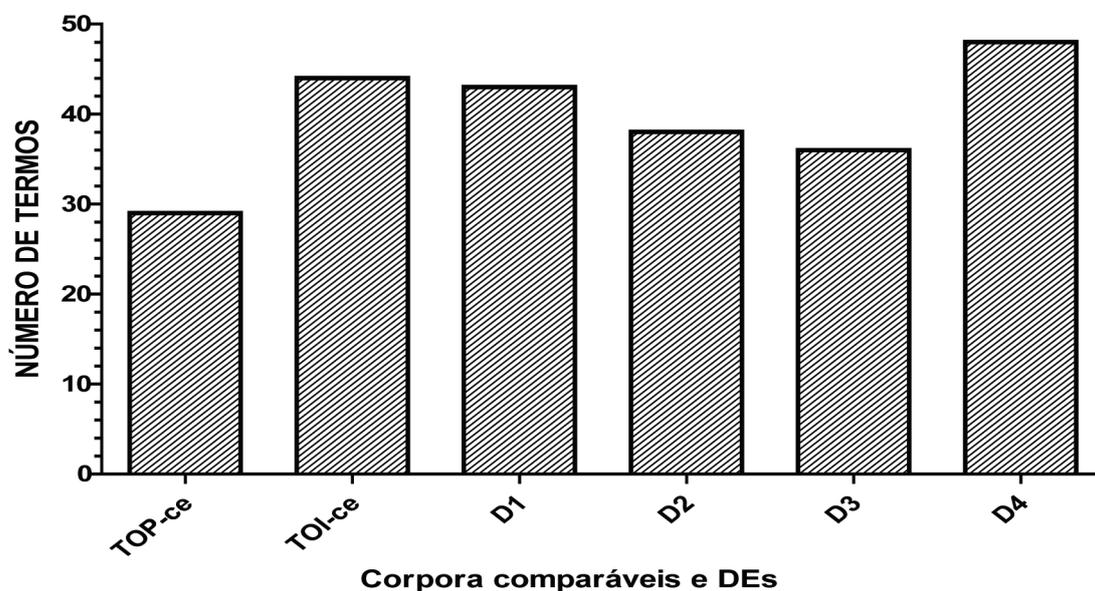
A título de ilustração, apresentamos os primeiros dez termos simples, expressões fixas ou semifixas em ordem alfabética do glossário de CEs:

Quadro 2. Amostra do glossário de CEs

TOPs-ce	TTJPs-ce	TOIs-ce	CA
N.E.	Agente (ocorrências: 32) (chavicidade: 139,43)	Agent	D1 – consta definição D2 – agent D3 – agent; broker D4 – agent; party; representative
N.E.	Agente consignatário (ocorrências: 27)	N.E.	D1 – N.E. D2 – N.E. D3 – N.E. D4 – N.E.
N.E.	Agente do transportador (ocorrências: 6)	Carrier's agent	D1 – N.E. D2 – N.E. D3 – N.E. D4 – N.E.
N.E.	Agente expedidor (ocorrências: 23)	Issuing officer	D1 – N.E. D2 – N.E. D3 – N.E. D4 – N.E.
Assinatura	Assinatura (ocorrências: 50) (chavicidade: 408,46)	Signature	D1 – consta definição D2 – signature D3 – signature D4 – signature; subscription
Bruto	Bruto (ocorrências: 30) (chavicidade: 204,36)	Gross	D1 – consta definição D2 – gross D3 – in gross D4 – gross; raw
N.E.	Características (ocorrências: 20) (chavicidade: 30,2)	N.E.	D1 – N.E. D2 – characteristics D3 – features D4 – characteristics; attributes; features
Carga	Carga (ocorrências: 36) (chavicidade: 194,54)	Shipment	D1 – consta definição D2 – cargo; cargo loading D3 – cargo D4 – cargo; load; freight; charge; tax; cargo loading; burden; weight
N.E.	Carregamento (ocorrências: 66) (chavicidade: 621,21)	Shipment	D1 – consta definição D2 – loading; cargo loading D3 – lading D4 – cargo loading; loading; shipment; freight
Cep	CEP (ocorrências: 15) (chavicidade: 106,61)	Zip code	D1 – N.E. D2 – N.E. D3 – N.E. D4 – zipcode (USA); areacode (UK) [sic]

Com relação ao resultado das buscas, para uma melhor visualização, apresentamos o gráfico contendo o resultado da busca dos 50 termos simples nos *corpora* comparáveis e nos DEs:

Gráfico 1. Busca dos termos simples mais frequentes



No que concerne aos *corpora* comparáveis, encontramos 58% dos termos selecionados do *corpus* de TTJPs-ce nos TOPs-ce e 88% nos TOIs-ce. Para as buscas efetuadas nos DEs, encontramos: 86% (D1, Silva); 76% (D2, Mello); 72% (D3, Migliavacca) e 96% (D4, Goyos).

O termo com maior chavicidade no *corpus* de TTJPs-ce foi “embarque” (1326,6). Com relação ao seu significado, o *Vocabulário Jurídico* traz a seguinte acepção:

Embarque. É vocábulo empregado para distinguir o ato de embarcar ou embarcar-se. E, assim, tanto se refere às pessoas que tomam um veículo ou navio, a fim de que se faça conduzir de um ponto a outro, como às coisas, que se carregam de um lugar a outro por meio de várias conduções. (SILVA, 2005, p. 514)

Pode vir acompanhado da palavra “terrestre” e passa a designar o transporte feito por terra, ou seja, por meio rodoviário ou ferroviário. Tem-se também o “embarque marítimo”: feito por mar, rios, lagos ou lagoas e o “aéreo”, somente por avião. Na terminologia marítima, há o sentido de incorporação de marinheiro à tripulação. Quanto às frequências nos *corpora*, pôde-se verificar:

Tabela 2. Comparação do termo simples “embarque” nos corpora de TTJPs-ce e TOP

Termo	<i>Corpus</i> de TTJPs-ce	<i>Corpus</i> de TOPs-ce freq.
Embarque	146	3

Apesar de o *corpus* de TOPs-ce ser 98% menor do que o *corpus* de TTJPs-ce, constata-se que quase 60% dos termos mais frequentes foram encontrados nos TOPs-ce, o que demonstra o acentuado grau de repetição do conjunto vocabular neste subtipo de documento.

Além de “embarque”, a lista de palavras-chave retornou o termo “embarcação”, que designa o ato de colocar pessoas ou cargas em meio de condução, com o intuito de serem transportadas de um lugar para outro, podendo estar relacionado com qualquer espécie de barco sem coberta.

Mostramos um exemplo de cotexto retirado dos TTJPs-ce para o termo “embarque”:

OBSERVAÇÃO: Foram recebidas em bom estado aparente, salvo menção expressa em contrário, para **embarque** no meio de transporte indicado (marítimo, rodoviário, ferroviário ou aéreo) especificado no presente, as mercadorias ou embalagens ou contêineres declarados como contendo mercadorias especificadas no presente, para transporte do porte de carregamento indicado no presente ao local de recebimento das mercadorias informado acima [...]

Para a busca efetuada na direção português→inglês, obtivemos os seguintes resultados: Embarque (D2) – N.E.; Embarque (D3) – *shipment*; Embarque (D4) – *embarkation*; *shipment*.

O termo *shipment*, nos CEs, está relacionado ao transporte e à entrega de cargas; pode designar as mercadorias que são transportadas, ou seja, o carregamento ou o ato de embarcar:

Subject to Section 7 of conditions of applicable bill of lading. If this **shipment** is to be delivered to the consignee, without recourse on the consignor, the consignor shall sign the following statement.

Sec. 2. Unless arranged or agreed upon, in writing, prior to **shipment**, carrier is not bound to transport a shipment by a particular schedule or in time for a particular market, but is responsible to transport with reasonable dispatch.

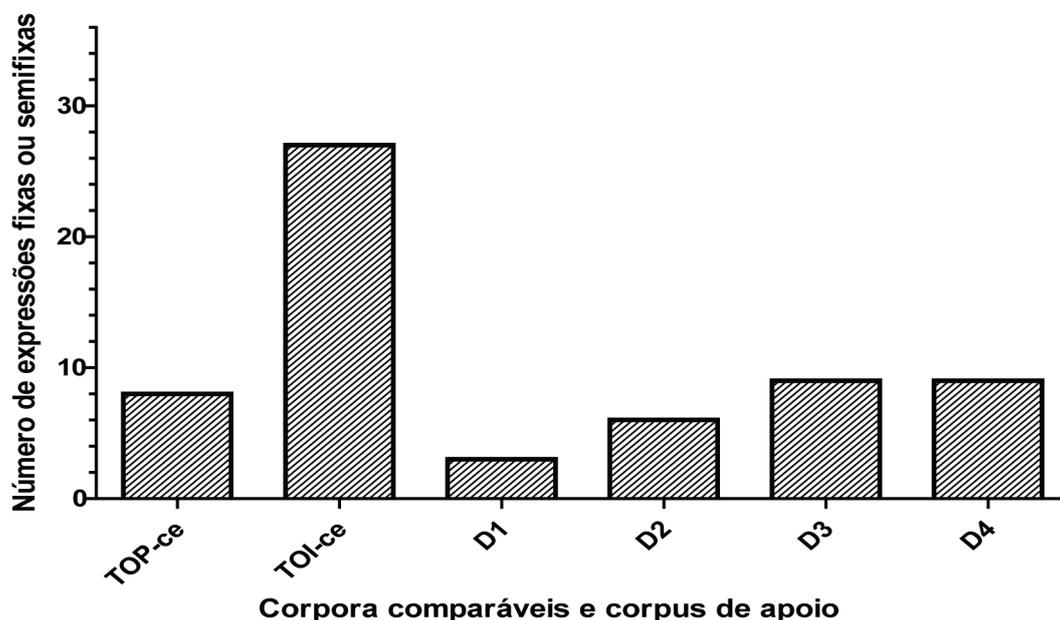
Para o termo *embarkation*, não foi registrada nenhuma ocorrência nos TOIs-ce e nem no *Black's Law Dictionary* (GARNER, 2004).

O termo também coocorre com elevada frequência na expressão “conhecimento e embarque”. Segundo o *Vocabulário Jurídico* (D1), trata-se do documento que é “passado pelo transportador ou condutor de mercadorias ou de outros objetos, e entregue ao carregador ou consignante, como prova do *contrato de transporte*” (p. 349).

O dicionário não traz a entrada “conhecimento de embarque” e, sim, “conhecimento de transporte”. Expressões como “apólice de carga”, “conhecimento de embarque marítimo”, “rodoviário” ou “ferroviário” e “conhecimento de carga” são utilizadas quando se trata de mercadorias que recebem esse nome. E, por fim, “conhecimento de bagagens”, para o transporte de bagagens ou objetos dos passageiros.

Para as buscas de expressões fixas e semifixas no *corpus* de estudo de TTJPs-ce, inserimos a lista de palavras-chave na ferramenta *Concord*, selecionamos a opção *clusters* e passamos a eleger as possíveis expressões. Por meio do gráfico 2, podemos visualizar que as expressões fixas e semifixas dos TTJPs-ce apresentaram maior quantidade de equivalentes ou correspondentes nos *corpora* de TOIs-ce:

Gráfico 2. Expressões fixas e semifixas nos corpora comparáveis e no CA (CEs)



Em relação à busca de equivalentes para as *expressões fixas* e *semifixas* selecionadas a partir do *corpus* de estudo de TTJPs-ce, tivemos uma taxa de êxito de 2,2% (TOPs-ce) e 75% (TOIs-ce). Quanto ao CA, encontramos 9% das expressões no D1, 16% no D2 e 33,3% no D3 e D4. Entre as expressões que apresentaram maior frequência no *corpus* de TTJPs-ce, podemos elencar:

- (01) Conhecimento de embarque (380) à *Bill of lading*
- (02) Local de recebimento (111) à *Destination city*
- (03) Porto de carregamento (100) à *Port of departure; Port of export; Shipper from*
- (04) Local de entrega (92) à *Delivery at; Consignee (to)*
- (05) Frete *ad valorem* (77) à *N.E.*
- (06) Termos e condições (60) à *Terms and conditions*
- (07) Peso líquido (54) à *Net weight*

Uma das expressões não encontradas nos TOIs-ce foi “frete *ad valorem*” (“frete sobre o valor”). Trata-se de uma sobretaxa cobrada sobre os valores negociados na ocasião do estabelecimento do preço do frete. É um percentual sobre o valor FOB dos produtos para complementar o frete básico no caso de o valor da mercadoria possuir custo elevado. Serve também para cobrir custos relacionados à reposição ou ao pagamento de mercadorias extraviadas e que estão parcialmente resguardadas pelo seguro. Costuma-se empregar “frete-valor” no mesmo sentido. Geralmente, utiliza-se a seguinte fórmula para seu cálculo: “Despesas com Frete” = Distância percorrida x Peso da carga x Preço acordado por Kg transportado + [Valor das mercadorias constantes das faturas x% *Ad valorem*] + taxa operacional fixa acordada.

Ainda com relação a “frete”, encontramos “frete pré-pago” nos TTJPs-ce e a frase explicativa *freight charges are prepaid* como seu possível equivalente em inglês. No CA, não localizamos tal expressão, porém a seguinte sequência: “fretes pagos antecipadamente” (seu equivalente em inglês, *prepaid freight*). Nos TOIs-ce, deparamo-nos com a instrução *freight charges are PREPAID unless marked collect*, tratando da modalidade de frete, na qual é solicitada a indicação do tipo de frete por meio de um “x”. Logo abaixo, aparece uma indicação para se marcar o quadrado correspondente, caso opte-se pelo frete a pagar, *CHECK BOX IF COLLECT*. Encontramos também outra diferença com relação ao uso do termo “frete” em expressões fixas. No *corpus* de TOIs-ce, sempre foi utilizada *sea freight*; em D2, encontramos a mesma expressão, enquanto que, em D1, localizamos *ocean freight*. Tanto nos TTJPs-ce quanto nos TOIs-ce, há cláusulas referentes à responsabilidade por perdas e danos decorrentes do transporte inadequado da mercadoria, ao passo que, nos TOPs-ce, não há ressalvas a esse respeito, pelo menos não de modo tão frequente.

Outra expressão frequente foi “descrição da mercadoria”. Em todas as ocorrências, no *corpus* de TOIs-ce, consta *description of the product*, sempre no singular. No *Dicionário Jurídico* (D4), a entrada aparece no plural “descrição das mercadorias” e são fornecidos dois equivalentes em inglês: *description of the products* e *description of the merchandise*, esta última mais utilizada na Inglaterra.

Observações finais

Por meio do arcabouço teórico-metodológico citado, da compilação e extração de dados advindos de *corpora* comparáveis, foi levantado o léxico mais frequente em conhecimentos de embarque submetidos à TJ. Outrossim, pode ser observado seu padrão de uso e suas combinações nesse tipo de documento. Trata-se, dessa forma, de um trabalho com foco descritivo que associa o levantamento estatístico com o auxílio do programa *WordSmith Tools* às análises de cunho qualitativo, feitas pelo pesquisador. As ferramentas fornecidas pelo *software* também permitiram o contraste com os *corpora* comparáveis.

Os dados levantados corroboram a percepção de que as dificuldades maiores para o tradutor residem na busca de expressões fixas ou semifixas correspondentes na língua estrangeira, ou seja, na direção tradutória português-inglês há, pelo menos, duas lacunas nos dicionários de especialidade: a falta de contexto de uso, e a não bidirecionalidade. As obras costumam trazer mais verbetes na direção inglês-português, talvez devido a um passado no qual o Brasil era mais consumidor de tecnologia, conhecimentos, produtos produzidos no exterior. Na atualidade, com a maior visibilidade internacional do país, surge a necessidade de expressão nesta direção tradutória, português-inglês. Neste contexto, o tradutor, dotado de conhecimentos sobre Linguística de *Corpus*, Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* e Terminologia, poderia assumir o papel de agente produtor de materiais terminológicos necessários ao seu trabalho cotidiano. Mesmo com *corpora* pequenos, como no caso dos TEs, pudemos encontrar mais de 70% das expressões selecionadas para busca. Ainda para os *clusters* com mais de três palavras, o emprego de *corpus* comparável mostrou-se mais eficiente do que os DEs.

Por fim, esperamos que a metodologia de trabalho descrita neste artigo possa ser empregada por outros pesquisadores ou tradutores para o levantamentos de termos, expressões fixas ou semifixas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dicionários empregados no *corpus* de apoio

- GARNER. B. A. *Black's Law Dictionary*. 8. ed. St. Paul: Thomson West, 2004.
- GOYOS Jr., D. N. *Dicionário jurídico/Legal dictionary inglês-português/português-inglês*. 5. ed. São Paulo: Observador Legal, 2003.
- MELLO. M. C. *Dicionário jurídico inglês-português/português-inglês*. 8. ed. São Paulo: Método, 2006.
- MIGLIAVACCA, P. N. *Dicionário trilingue de termos de negócios, português, inglês, espanhol*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.
- SILVA, D. P. *Vocabulário jurídico*. 26. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

Apoio teórico geral

- ANDRART. *O que é uma tradução juramentada?* Disponível em: <http://www.andrart.com/portugues/faq_br.html>. Acesso em: 6 mar. 2004.
- AUBERT, F. H. Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue. *Cadernos de terminologia*, 2; São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 1996.
- BAKER. M. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. Londres/Nova York: Routledge, 1992.
- _____. Corpora in Translation Studies: an Overview and Some Suggestions for Future Research. *Target*, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.
- BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.
- CAMARGO, D. C. *Padrões de Estilo de Tradutores: Um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. Tese (Livre-Docência em Estudos da Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- KRIEGER, M. G.; FINATTO M. J. B. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2004.
- LANZETTI, R. Quadro histórico das teorias de tradução. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 6, 2002, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/index.html>>. Acesso em: 10 mar. 2010.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools. Version 4*. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdã/Atlanta: John Benjamins, 2001.
- TYTLER, A. F. *Essay on the Principles of Translation*. Londres: J. M. Dent & Co.; Nova York: E. P. Dutton & Co., 1791. Obra digitalizada em 2007 para a Microsoft pela Univ. of California Libraries.

A tradução de marcadores linguísticos da cultura árabe no par de obras *Relato de um certo Oriente* / *The tree of the seventh heaven*

(The translation of culturally marked terms of the Arabic culture in
Relato de um certo Oriente/ *The tree of the seventh heaven*)

Patrícia Dias Reis Frisene¹

¹Universidade Estadual Paulista de São José do Rio Preto (UNESP)

patdrfrisene@hotmail.com

Abstract: This paper presents some results of a study on culturally marked terms of the Arabic culture in a *corpus* that consists of the Brazilian novel *Relato de um certo Oriente* (1989), by Milton Hatoum, and its translation into English *The tree of the seventh heaven*, by Ellen Watson. For the analysis of culturally marked terms, we followed the interdisciplinary approach proposed by Camargo (2005, 2007) involving corpus-based translation studies (BAKER, 1993, 1995, 1996, 2000), and the investigations of cultural domains (NIDA, 1964; AUBERT, 1981, 2006). Most of the culturally marked terms related to the Arabic culture were inserted in the material, ecological and ideological domains. The results suggest that the Brazilian novel maintains references to the Arabic culture by the broad use of loan, literal translation and explicitation.

Keywords: Brazilian Literature; Corpus-based Translation Studies; Milton Hatoum.

Resumo: O presente artigo apresenta alguns resultados obtidos no estudo sobre termos culturalmente marcados referentes à cultura árabe em um *corpus* constituído pelo romance brasileiro *Relato de um certo Oriente* (1989), de Milton Hatoum, e sua tradução para o inglês, *The tree of the seventh heaven*, de Ellen Watson. Para a análise, 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, 1964; AUBERT, 1981, 2006). Identificamos um grande número de marcadores linguísticos referentes à cultura árabe, inseridos nos domínios da cultura material, ecológica e ideológica. Os resultados obtidos revelaram um interesse na manutenção das referências à cultura árabe no texto de chegada, por meio da ampla utilização de empréstimo, tradução literal e explicitação.

Palavras-chave: Literatura Brasileira; Estudos da Tradução baseados em *Corpus*; Milton Hatoum.

Introdução

Milton Hatoum, escritor brasileiro de ascendência libanesa, nasceu em Manaus e consagrou-se com as publicações de *Relato de um certo Oriente* (1989) e *Dois irmãos* (2000), seus primeiros romances. Nessas obras, encontramos uma construção literária assentada em suas memórias familiares, envolvendo temas como o regresso à vida em família, a busca de autoconhecimento e a relação entre o Oriente e o Ocidente. O primeiro livro de Hatoum, *Relato de um certo Oriente* (1989), narra a estória de uma família de imigrantes libaneses a partir de diferentes relatos, feitos por amigos e familiares da narradora principal, inominada no texto, que regressa à sua cidade natal com o objetivo de rever a mãe adotiva e investigar suas origens. Na obra, há oito capítulos narrados por quatro diferentes personagens: a narradora principal, neta e filha adotiva de Emilie, matriarca da

família, e outros três narradores, Hakim, o filho mais velho de Emilie, o alemão Dorner e Hindié Conceição, amigos da família. O romance foi traduzido para o inglês, inicialmente, como *The tree of the seventh heaven* (1994), pela escritora e tradutora norte-americana Ellen Watson e, em 2004, o mesmo texto foi republicado como *Tale of a certain Orient*, com revisão de John Gledson.

Em entrevista à revista *Crioula*, Hatoum comenta a opção pelo título da obra:

A verdade é que foi difícil encontrar este título. Para mim foi um achado. Eu já havia praticamente terminado o romance e tinha outros títulos em mente, como “Retratos da memória”. Eu lembro que esse era um dos títulos possíveis, mas gostei desse título *Relato de um certo Oriente*, porque nele há várias perguntas. De que Oriente nós estamos falando? De um determinado Oriente? Mas qual deles? É isso que o livro insinua. É o mistério em torno desse Oriente que está um pouco nebuloso, e ainda não se sabe qual é o Oriente do romance. (EL GEBALY, 2010)

Como mostra o excerto, o autor associa a dupla indefinição do título (não é de certo, mas de *um certo Oriente*) ao fato de o romance insinuar, suscitar perguntas sobre o “Oriente” da obra. Apesar da relevância do título *Relato de um certo Oriente* (1989) para representar umas das temáticas da obra em língua portuguesa, a tradutora norte-americana Ellen Watson opta por *The tree of the seventh heaven* (1994), palavras encontradas na obra para descrever a primeira impressão do marido de Emilie ao chegar à cidade de Manaus após deixar o Líbano. Esse título é alterado para *Tale of a certain Orient* (2004) quando o livro é republicado com revisão de John Gledson.

Embora a obra de Hatoum não apresente características explicitamente regionalistas (VIEIRA, 2007), é importante ressaltar que *Relato de um certo Oriente* (1989) tem como cenário a região de Manaus, que assiste, no início do século XX, à época da decadência do período de ouro da borracha e tenta adaptar-se ao processo de modernização ocorrido no país. A cidade recebe imigrantes de muitos países e, sob o foco particular de Hatoum, as famílias vindas do Líbano, comerciantes que trazem um legado cultural que se mescla à tradição amazonense.

As diferentes vozes narrativas e a confluência de valores culturais encontrados na obra resultam na imagem de mundos encaixados que, segundo Tânia Pellegrini,

são como territórios concêntricos, um dentro do outro: a Manaus real e seu duplo, a Manaus imaginária; dentro, a colônia libanesa, no centro da qual as casas das famílias avultam como espaço privilegiado. Desses territórios fecundos – aos quais corresponde a própria forma narrativa, montada com relatos que brotam uns de dentro dos outros – Hatoum extrai sua matéria, constituída por uma malha cultural variada e típica, baseada na interrelação entre imigrantes, estrangeiros e nativos, que estabelecem relações de identidade e de estranhamento com um mundo diverso, no qual um difuso sentido de perda está sempre presente. (2004, p. 128)

Esse caráter multicultural de *Relato de um certo Oriente* (1989) mostra-se também no “idioma híbrido que Emilie inventava todos os dias” (HATOUM, 1989, p. 166), mesclando o árabe, o português e o francês, na culinária e nas crenças religiosas da personagem que, apesar de assumir-se católica, também procurava respeitar ritos indígenas e muçulmanos. Esses diferentes mundos e identidades que coexistem e interpenetram-se na obra de Hatoum

constroem no ambiente amazônico um “certo Oriente” que inspirou-nos a realizar a presente investigação sobre a tradução dos marcadores linguísticos da cultura árabe no par de obras *Relato de um certo Oriente/ The tree of the seventh heaven*.

Perspectiva teórica

Para realizarmos a investigação, adotamos a abordagem interdisciplinar proposta por Camargo (2005, 2007) envolvendo os estudos de tradução baseados em *corpus* (BAKER, 1993, 1995, 1996, 2000) e a linguística de *corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). Também recorreremos à proposta de Nida (1945) e de Aubert (1981, 2006) para a classificação dos termos culturalmente marcados por domínios ecológico, material, social e ideológico.

O levantamento de dados foi realizado com auxílio do programa WordSmith Tools (SCOTT, 2007), que disponibiliza ferramentas de busca eficientes para pesquisas em *corpora* de tradução. Primeiramente, utilizamos a ferramenta WordList para gerar as listas de frequência de todas as palavras presentes no texto de partida e depois prosseguimos a seleção dos termos para análise. Considerando que a definição da origem de uma palavra e de sua associação à determinada cultura constitui uma tarefa complexa e, muitas vezes, subjetiva, apoiamo-nos em dois dicionários para a seleção dos marcadores linguísticos da cultura árabe: *Dicionário Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa (2009)* e *Dicionário de termos árabes da língua portuguesa (2006)*. Após a identificação dos marcadores, procedemos à distribuição por domínios culturais segundo a proposta de Nida (1945) e a reformulação de Aubert (1981). Por fim, recorreremos à observação de cada termo nos respectivos cotextos por meio da ferramenta Concord e prosseguimos a análise.

Os termos “culturalmente” marcados

Sabe-se que o termo cultura pode apresentar diferentes significados. Bosi (1992, p. 319) afirma relata que, de acordo com a visão antropológica, cultura pode representar o “conjunto de modos de ser, viver, pensar e falar de uma dada formação social”; e, ao mesmo tempo, também pode assumir um sentido mais restrito, pelo qual cultura é apenas “o mundo da produção escrita provinda, de preferência, das instituições de ensino e pesquisa superiores”. Considerando a visão antropológica do termo, o autor define o que chama de “cultura popular”:

Cultura popular implica modos de viver: o alimento, o vestuário, a relação homem-mulher, a habitação, os hábitos de limpeza, as práticas de cura, as relações de parentesco, a divisão das tarefas durante a jornada e, simultaneamente, as crenças, os cantos, as danças, os jogos, a caça, a pesca, o fumo, a bebida, os provérbios, os modos de cumprimentar, as palavras tabus, os eufemismos, o modo de olhar, o modo de sentar, o modo de andar, o modo de visitar e ser visitado, as romarias, as promessas, as festas de padroeiro, o modo de criar galinha e porco, os modos de plantar feijão, milho e mandioca, o conhecimento do tempo, o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar... (BOSI, 1992, p. 319)

Com base na definição acima, percebemos como o significado de cultura pode ser complexo e abrangente.

De acordo com Bhabha (2007, p. 97), a hibridização da linguagem suscita o questionamento da possibilidade de traçarmos uma linha divisória entre as línguas, culturas e povos. Dessa maneira, o autor explica que “a diferença de culturas não pode ser identificada ou avaliada como objeto de contemplação epistemológica ou moral: as diferenças culturais não estão simplesmente *lá* para serem vistas ou apropriadas” (2007, p. 165-166). Nessa perspectiva, afirma que cada nomeação cultural representa a “impossibilidade da identidade transcultural ou das sinapses simbólicas; a cada vez se repete a incompletude da tradução” (BHABHA, 2007, p. 186).

Partindo do princípio de que as línguas e linguagens são fenômenos culturais, Aubert (2006) explica a definição de cultura adotada por ele, que limita o foco de estudo ao marcador cultural linguisticamente expresso:

o objeto de estudo aqui proposto não é composto pelas línguas, enquanto sistemas ou estruturas abstratas, e sim pelos atos de enunciação, de fala, de produção verbal, que se realizam, por definição, em contextos e co-textos específicos. Nesta perspectiva, o marcador cultural será visto menos como um fato de dicionário e mais como de discurso. (p. 27)

Com base na definição de Aubert (2006), entendemos que a identificação dos termos culturalmente marcados será dependente da análise de seus respectivos contextos e cotextos de ocorrência na obra, podendo estar distribuídos em diferentes domínios (AUBERT, 1981, 2006):

1. Domínio ecológico: vocábulos que designam seres, objetos e eventos da natureza, em estado natural ou aproveitados pelo homem, desde que o conteúdo intrínseco do vocábulo não revele alteração pela ação humana voluntária. Ex.: tâmaras, açafraão, âmbar, benjoim, cânfora, miski, etc.¹
2. Domínio da cultura material: vocábulos que designam objetos criados ou transformados pelo homem, ou atividades humanas. Ex.: narguilé, alifebata, áraque, cimitarra, esfiha, raha, etc.
3. Domínio da cultura social: vocábulos que designam o próprio homem, suas classes, funções sociais e profissionais, origens, relações hierárquicas, bem como as atividades e eventos que estabelecem, mantêm ou transformam essas relações. Ex.: árabe, orientais, persa, fenício, sultão, levantino, etc.
4. Domínio da cultura ideológica: vocábulos que designam crenças, sistemas mitológicos, e as entidades espirituais que fazem parte desses sistemas, bem como as atividades e eventos gerados por tais entidades. Ex.: suratas, Alcorão, hadji, mesquita, muezim, Ramadã, etc.

Embora faça a distinção dos domínios, o autor explica que os termos culturalmente marcados podem pertencer a um ou mais domínios, dependendo da situação de uso. Neste artigo, apresentaremos os termos culturalmente marcados que fazem referência à cultura árabe que se mostraram mais frequentes na obra, a fim de serem examinados em relação aos quatro domínios culturais.

¹ Exemplos retirados de nosso estudo.

Resultados e discussão

Encontramos na obra uma grande quantidade de termos referentes à cultura árabe, sendo que nem todos podem ser encontrados em dicionários comuns da língua portuguesa por se tratarem de empréstimos ou decalques da língua árabe. Ao pesquisarmos a etimologia das palavras do texto de partida no *Dicionário de termos árabes da língua portuguesa* (2006), encontramos muitos termos que estão totalmente integrados à língua portuguesa, o que torna a identificação de sua origem etimológica imperceptível ao leitor comum. Por esse motivo, baseamo-nos também na aceção dos termos para identificação da associação com a cultura árabe.

A maior parte dos termos culturalmente marcados presentes na obra faz parte do *domínio da cultura material*, que engloba vocábulos que designam objetos criados ou transformados pelo homem, ou atividades humanas. A palavra “narguilé”, por exemplo, espécie de cachimbo usado por hindus, persas e turcos, é traduzida por meio de diferentes modalidades: *water pipe* (modulação com explicitação), *narghile* (decalque) e *pipe* (modulação):

- (01) Trazia na bagagem uma quantidade exorbitante de iguarias orientais e uma caixa do indispensável tabaco persa para nutrir o vício dos levantinos mais velhos, que só fumavam o **narguilé** com o tabaco oriundo de Teerã.

His suitcases contained an exorbitant quantity of Eastern delicacies and a box of indispensable Persian tobacco to feed the vice of the oldest Levantines, who smoked only native Tehran tobacco in their **water pipes**.

- (02) Permanecia horas ao lado das duas mulheres, magnetizado pelo desenho dourado gravado no corpo vítreo do **narguilé**, nas contas de cor carmesim que formavam volutas ou caracóis semi-imersos no líquido nacarado, e no bico de madeira que terminava num orifício delicado, como se fossem lábios preparados para um beijo.

I'd sit nearby for hours, captivated by the **narghile**—the gold design on its glass base, the crimson beads forming whorls and corkscrews half-submerged in the bright pearly liquid, and the wood mouthpiece that ended in a delicate opening, like lips puckered for a kiss.

- (03) Eu deixava de contemplar os arabescos do **narguilé** para ponderar sobre isso e aquilo, e tentava dar outro rumo ao assunto, uma reviravolta no tempo e no espaço, passar do Mediterrâneo ao Amazonas, da neve ao mormaço, da montanha à planície.

I'd stop contemplating the arabesques on the **pipe** and wonder aloud about this or that, trying to take the conversation in a different direction, doing a turnaround in time and space, leaping from the Mediterranean to the Amazon, from snow and wind to sultry weather, from mountains to plains.

Essa ocorrência de diferentes traduções para a mesma palavra no texto de partida também foi observada em outras pesquisas envolvendo textos literários (RIBEIRO, 2006; VALIDÓRIO, 2008) e pode indicar uma preocupação em facilitar a compreensão do vocábulo na língua de chegada.

Outro exemplo de marcador cultural referente ao domínio material é o doce árabe de massa folheada, que aparece do texto de partida como “folheados”. Para traduzir “folheados”, a tradutora utiliza *baklava* (modulação) e *squares* (adaptação) no texto de chegada:

- (04) Um batalhão de formigas de fogo, atraído pelo mel dos **folheados**, dos farelos e das migalhas, invadira as vitrinas; na mesa e nos pratos espalhava-se uma mixórdia de ossos, caroços e cascas de frutas, e nas travessas de porcelana cresciam chumaços de moscas.

A battalion of fire ants, attracted by the crumbs and the honey in the **baklava**, had invaded the showcases; the table was littered with a jumble of bones and fruit rinds, and the porcelain serving platters swarmed with flies.

- (05) Uma espécie de asco e repulsa tingia-lhes o rosto, já não comiam com a mesma saciedade e recusavam-se a elogiar os pastéis de picadinho de carneiro, os **folheados** de nata e tâmara, e o arroz com amêndoas, dourado, exalando um cheiro de cebola tostada.

A kind of disgust and revulsion was written on their faces; they stopped eating with their usual gusto and not a word of praise was heard for the lamb pastries, **date squares with cream**, or golden rice with almonds exuding an aroma of toasted onions.

Como mostram os fragmentos, o termo *baklava* refere-se a um pastel elaborado com uma pasta de nozes trituradas, envolvida num folheado e banhada em xarope ou mel, na gastronomia árabe. Nesse caso, a tradutora opta por um termo que apresenta uma associação mais direta com a cultura árabe, se comparado ao termo em português, que apresenta sentido mais amplo. A tradução por *date squares*, doce comum no Canadá e nos Estados Unidos, que também pode ser feito com massa folheada, ajuda o leitor americano a imaginar como seria o doce árabe. Esse exemplo corrobora afirmação da dificuldade existente na tradução de termos da culinária, observada em trabalhos como o de Tagnin e Teixeira (2004).

Para traduzir as palavras “tabule” e “esfiha”, inicialmente, a tradutora utiliza a tradução literal e o decalque dos termos, respectivamente:

- (06) Ela dava a comida na boca de Samara, vigiava meu apetite, beliscava um salgadinho, sem deixar de perguntar a Arminda se tinha notícias dos parentes portugueses, e a dona Sara Benemou quando a sinagoga seria inaugurada e se em Rabat conheciam o **tabule** e a **esfiha** com picadinho de carneiro, e a todos os convivas, com um olhar aceso e abrangente, se já sabiam que Dorner estava de volta à cidade.

She popped food into Samara’s mouth and daintily sampled the hors d’oeuvres herself, chatting all the while, asking Arminda if she’d heard from her relatives in Portugal, asking Sara Benemou when the synagogue was scheduled to open and whether **tabouleh** and **esfiha** with ground lamb were common in Rabat, and asking every-one, with an excited and all-inclusive look, whether they’d heard that Dorner was back in town.

Mais adiante, contudo, ocorre a omissão de uma frase completa do texto em língua de partida no texto em língua de chegada:

- (07) Antes que ele desaparecesse sozinho na noite, Emilie começou a bater palmas, a tagarelar, e me separou de Samara para dançar comigo, e então dançamos e rimos sem a sombra do meu pai na casa iluminada. **E, como um retrato que se anima ou um grupo de esculturas que se move, as outras pessoas nos acompanharam na dança e Arminda tornou a sorrir enquanto Hindié arrumava o vaso de jasmim na mesa e tirava do forno os folheados e as esfihas.**

— Indiquei o lugar de cada um na mesa, sem saber se alguém ia assistir à missa do galo — continuou Hindié, fumando com ansiedade, tragando e arfando ao mesmo tempo, e a mão que segurava o leque tremelicava como as asas de um beija-flor.

As he disappeared alone into the night, Emilie began clapping and chattering, and pulled me away from Samara to dance with her, and so there was dancing and laughter without the shadow of my father troubling the brightly lit house.

“I showed people to their places at the table, without any idea if they planned on going to midnight mass”, Hindié went on, smoking nervously inhaling and exhaling practically simultaneously the hand with the fan quivering like the wings of a hummingbird.

Observamos que a frase omitida no texto em língua de chegada trazia informações que caracterizavam o ambiente da festa familiar, porém não acrescentava informações imprescindíveis à narrativa. Nessa frase também encontramos as palavras “folheados” e “esfihas”, termos referentes à culinária árabe. Nesse caso, como os termos já haviam sido traduzidos anteriormente na obra, acreditamos que a omissão possa ter ocorrido com intuito de favorecer a fluência do texto em língua de chegada.

A constante mistura de pratos orientais e amazônicos na obra também ilustra a dificuldade em traçarmos uma linha divisória entre ambas as culturas na tradução de termos ligados à culinária.

Ainda no domínio da cultura material, a tradutora faz uso do empréstimo ao se deparar com a palavra “alifebata”, que significa o abecedário da língua árabe:

- (08) Nessa noite, ao me acompanhar até o quarto, minha mãe sussurrou que no próximo sábado começaríamos a estudar juntos o “**alifebata**”. Sentada na cama, me confidenciou que sua avó lhe ensinara a ler e escrever, antes mesmo de frequentar a escola.

That night, my mother sat down beside me on my bed before kissing me goodnight and whispered that the following Saturday we would begin to study the “**alifebata**” together. She told me that her grandmother had taught her to read and write before she even went to school.

Acredita-se que, geralmente, quando a tradutora utiliza tradução literal, decalque ou empréstimo, pode haver uma preocupação em “aproximar” a cultura do texto de partida e a cultura do texto de chegada. No entanto, observamos na análise que nem sempre ocorre essa aproximação. No caso da tradução da palavra “algaravia”, que significa “a fala ou escrita árabe” e, em sentido figurado, “uma linguagem muito confusa” (HOUAISS, 2009), a tradução para o inglês não engloba a primeira acepção do termo, que faz referência à cultura árabe:

- (09) Enquanto fazia as fotos da família Ahler, eu pensava nas conversas que tivera com Emir, ele falava uma **algaravia**, era difícil compreendê-lo; me sentia diante de um narrador oral do norte da África, ele tinha esse dom de narrar e convencer com a voz o interlocutor, com a voz, não exatamente com as palavras, porque muitas frases eram incompreensíveis.

As I photographed the Alhers, past conversations I’d had with Emir came to mind. He spoke in a **kind of gibberish**; I always felt as if I were listening to a North African storyteller, someone with an incredible gift for convincing people with his voice, rather than his words, since much of what he said was incomprehensible.

O mesmo acontece com o termo “açafate” – pequeno cesto de vime, sem arco nem asas – e outros termos de etimologia árabe na língua portuguesa que deixam de fazer referência ao mundo árabe ao serem vertidos para o inglês:

- (10) Ela nos conduziu à calçada sombreada por uma castanheira, abriu um **açafate** de palha e ofereceu-nos frutas. Da minha sacola retirou um caderno e um lápis, e começou a escrever, movendo vagarosamente a mão no sentido do percurso solar, semeando entre as pautas negras uma caligrafia dançante, enigmática como os hieróglifos.

Emilie led us out to the sidewalk, sat us down under a chestnut tree, opened a **straw basket**, and offered us some fruit. Then she removed a notebook and pencil from my knapsack and began writing, her hand moving easily and slowly in a cursive scrawl, sowing among the black lines a dancing script, enigmatic as hieroglyphics.

Constatamos que esses casos são decorrentes de diferenças entre os dois sistemas linguísticos e resultaram em uma quantidade inferior de termos identificados com etimologia árabe no texto de chegada, em comparação com a grande quantidade de termos presentes no texto de partida.

No *domínio da cultura ideológica*, que se refere aos vocábulos relacionados a crenças, sistemas mitológicos e entidades espirituais, encontramos a palavra “surata” – seção, versículo ou capítulo do Corão – traduzida por *suras* (tradução literal) no texto de chegada:

- (11) Dorner discordava. Dizia: “É um exagero, nós nunca estamos sozinhos com Deus”; advertia-me que os Benemou liam o Talmude a quatro ou seis olhos. Eu replicava, dizendo que na leitura das **Suratas** não havia olhos solidários aos do meu pai, pois do seu confinamento só compartilhava o Livro: as palavras estavam impressas na sua solidão.

Dorner disagreed: “That’s an exaggeration; we’re never alone with God.” He informed me that the Benemou family read the Talmud together, in groups of two or three. I told him that, for my father, when it came to reading the **suras** there was no such thing as kindred eyes, because only the Book shared his solidarity: the words were engraved on his solitude.

No *Dicionário de termos árabes da língua portuguesa* (2006), “sura” é sinônimo de “surata” e, na tradução, a tradutora opta pela forma mais comum na língua inglesa.

Outros exemplos de marcadores pertencentes ao domínio da cultura ideológica são: “minarete” e “muezim”. “Minarete” é nome da torre alta e fina, com três ou quatro andares e balcões salientes, nas mesquitas, de onde o “muezim”, uma espécie de anunciante, conclama os muçulmanos às orações. No texto de chegada, ambas as palavras recebem traduções literais:

- (12) Depois que ela perdeu o marido, a filha tomou conta da Parisiense sem a ajuda de ninguém, e deu um impulso tão grande na loja que no fim de alguns anos Emilie chegou a caçoar do finado:
— Ganhamos em cinco anos o que deixamos de ganhar em cinquenta; a vocação dele era vociferar no alto de um **minarete**, em vez de ficar mudo atrás do balcão.

After her father’s death, Samara took charge of the Parisian all by herself and put such energy into the store that within a few years Emilie had to mock her dead husband:

“In five years that store has made more than it did in fifty with him in charge! He was better at sermonizing from a **minaret** than at standing quietly behind the counter.”

- (13) Levava o narguilé com incrustações de madrepérola, um pote de vidro com sementes secas de jerimum, um embrulho com pão e zatar, e o rádio Philco holandês, oito faixas, que captava as ondas do ocidente e oriente, sintonizando estações do Cairo e de Beirute que o colocavam a par das últimas notícias, transmitiam programas musicais e a voz possante de um **muezzim** que eu ouvi, anos depois, na gravação que ele me dera de presente.

Those who considered extending their hands were relieved to see his arms loaded with enough provisions for a trek across the desert: a water pipe inlaid with mother-of-pearl, a water jug full of dried pumpkin seeds, a package of bread and zaatar, and an eight-band Dutch-made Philco radio that picked up stations from Cairo and Beirut broadcasting the latest news and musical programs from that part of the world as well as the commanding voice of a **muezzin** calling the hour of daily prayer, a recording of which, years later, he would give me as a present.

A tradução de todos os termos pertencentes à cultura ideológica resultou em associações com a cultura árabe, como ocorre com os termos em língua de partida.

Os vocábulos que indicam seres, objetos e eventos da natureza, em estado natural ou aproveitados pelo homem, são o foco do *domínio da cultura ecológica*. Foram encontrados poucos termos referentes a esse domínio e todos recebem tradução literal no texto de chegada, como é o caso de “tâmaras”/dates e “âmbar”/amber:

- (14) Alguns, temendo não ser convidados para o jantar do sábado — quando seria preparado o pernil de carneiro assado com **tâmaras** — esperavam ansiosos o momento da despedida, para que meu pai citasse a frase em que Deus permitia abrir-lhes as portas da casa para a ceia de amanhã.

Some, worried that they would not be invited back for Saturday night—when the leg of roast lamb with **dates** would be served—awaited anxiously the moment of leave-taking, hoping that Father would quote the line about God permitting him to open the doors to them for tomorrow’s dinner.

- (15) Emilie respondeu beijando nossos olhos. Estava perfumada como nunca, e ao afagar meus cabelos notei que usava o anel de safira, tão comentado nas conversas sobre as jóias do Oriente; os cabelos, presos na nuca por um coque, deixavam reluzir a testa lisa e amendoada, que recendia a **âmbar**.

Emilie’s answer was to come kiss us goodnight. She was perfumed as never before, and when she tousled my hair I noticed she was wearing the sapphire ring so remarked upon in conversations about jewelry from the East; her hair was pulled back in a knot at the back of her neck, accentuating her smooth forehead, which smelled of **amber** and was the color of almonds.

Com relação ao domínio da *cultura social*, cujos marcadores designam o próprio homem, suas funções profissionais e origens, encontramos termos como “árabe”, que se refere à origem, e a palavra “sultão”, que expressa *status* social. Na tradução da palavra “árabe”, observamos casos de tradução literal e de explicitação:

- (16) Tio Hakim concordou sem insistir em falar com Emilie, sabendo que a mãe andava meio surda, e só escutava a voz de duas ou três pessoas além de Hindié Conceição, e assim mesmo era necessário falar aos berros, bem devagar e em **árabe**.

Uncle Hakim agreed without insisting on talking to Emilie, knowing that his mother was half deaf and could only understand two or three people’s voices besides Hindié Conceição, so that talking to her meant bellowing loudly and slowly, and in **Arabic**.

- (17) As primeiras **lições** foram passeios para desvendar os recantos desabitados da Parisiense, os quartos e cubículos iluminados parcialmente por clarabóias: o corpo morto da arquitetura. Sentia medo ao entrar naqueles lugares, e não entendia por que o contato inicial com um idioma inaugurava-se com a visita a espaços recônditos.

My first **Arabic lessons** consisted of little excursions into the veiled and secluded nooks and crannies of the Parisian, rooms and cubicles lit dimly by skylights: the dead spaces of architecture. Those little rooms scared me, and I didn’t understand why my initial contact with the language should consist of visiting them.

O mesmo ocorre na tradução de topônimos referentes a cidades árabes, que recebem tradução literal e explicitação no texto de chegada:

- (18) Essa passagem de sua vida bem como outras disseminadas entre o **Libano** e Manaus, consegui ordená-las graças às cartas empilhadas sob o disco do pêndulo, nos confins da caixa de madeira.

I finally did manage to piece together the details of that episode in her life, though, as well as others both in **Lebanon** and Manaus, thanks to the letters wedged in under the disk-shaped weight of the pendulum tucked inside its wooden box.

- (19) Só então me lembrei de verificar o retrato entre as duas folhas de cartão. Era um outro retrato de Hanna, ainda jovem, antes de **partir**; mas parecia também o retrato do seu filho.

Suddenly I remembered the photograph hidden between the two pieces of cardboard. Ripping them apart, I found another picture of Uncle Hanna, from long ago, before he **left Lebanon**; but it could just as easily have been his son.

A palavra “sultão”, por sua vez, é traduzida por *sultan* (tradução literal):

- (20) Anfitrião mudo, asceta mesmo cercado por pessoas, ele teria preferido se evadir no quarto, compactuar com o silêncio das paredes brancas, e, com o livro em punho, acompanhar a deposição de um **sultão** que reinava numa cidade andaluz, seguir seus passos através dos sete aposentos de um castelo indevassável, até tocar na parede do último aposento, onde estava lavrado o destino sinistro do invasor.

A mute host, ascetic even in the face of gregariousness, he would have preferred to escape to his room, to commune with the silence of white walls and, the Book in hand, to trace the deposing of a **sultan** who had ruled an Andalusian city, following his footsteps through the seven rooms of an impenetrable castle, until reaching the last room, where the sinister destiny of the invader was sealed.

Ainda no domínio da *cultura social*, e para encerrar a análise, selecionamos as palavras “Oriente” e “Orientais”. Para a palavra “Oriente”, encontramos o termo *East* no texto de chegada:

- (21) Emilie respondeu beijando nossos olhos. Estava perfumada como nunca, e ao afagar meus cabelos notei que usava o anel de safira, tão comentado nas conversas sobre as jóias do **Oriente**; os cabelos, presos na nuca por um coque, deixavam reluzir a testa lisa e amendoada, que recendia a âmbar.

Emilie’s answer was to come kiss us goodnight. She was perfumed as never before, and when she tousled my hair I noticed she was wearing the sapphire ring so remarked upon in conversations about jewelry from the **East**; her hair was pulled back in a knot at the back of her neck, accentuating her smooth forehead, which smelled of amber and was the color of almonds.

Em contrapartida, a palavra “orientais” recebe três traduções diferentes: *Oriental*, *Eastern* e *Middle-Eastern*:

- (22) Duas salas contíguas se isolavam do resto da casa. Além de sombrias, estavam entulhadas de móveis e poltronas, decoradas com tapetes de Kasher e de Isfahan, elefantes indianos que emitiam o brilho da porcelana polida, e baús **orientais** com relevos de dragão nas cinco faces.

Two adjoining large rooms stood apart from the rest of the house. In addition to being dark, they were crammed with armchairs and other furniture, decorated with carpets from Kasher and Esfahan, gleaming porcelain elephants from India, and **Oriental** chests with dragons embossed on five sides.

- (23) No momento em que ele desembarcou, Emilie já tinha expirado. Chegou no início da noite de sexta-feira, depois de mais de dez horas de um vôo complicado e cheio de escalas. Trazia na bagagem uma quantidade exorbitante de iguarias **orientais** e uma caixa do indispensável tabaco persa para nutrir o vício dos levantinos mais velhos, que só fumavam o narguilé com o tabaco oriundo de Teerã.

By the time his plane landed, Emilie had already died. He arrived early Friday evening, after a ten-hour flight with many stopovers. His suitcases contained an exorbitant quantity of **Eastern** delicacies and a box of indispensable Persian tobacco to feed the vice of the oldest Levantines, who smoked only native Tehran tobacco in their water pipes.

- (24) Antes de meia-noite, a vitrola tocava canções portuguesas e **orientais** ritmadas com palmas, e os vizinhos estrangeiros, vestidos a caráter, vinham cumprimentar Emilie e assistir às filhas de Mentaha dançarem após a ceia.

Loud hand-clapping accompanied Portuguese and **Middle-Eastern** music on the Victrola as neighbors from other countries, dressed for the occasion, came to greet Emilie and to watch Mentaha’s daughters dance.

É interessante notar que a tradutora escolhe termos que, embora se refiram ao Oriente, abrangem diferentes países e culturas. Na primeira tradução de “oriental” por *oriental* no inglês, sobressaem a China, o Japão e a Coreia como principais representantes desse mundo oriental. Esse termo também apresenta uma conotação negativa, como a visão de oriente construída em oposição ao ocidente (SAID, 2007). A segunda alternativa de tradução, *Eastern*, engloba os países do continente asiático e da Europa oriental. Por sua vez, a região que inclui o Irã e o Egito e os países entremeados fica mais evidente na tradução do termo por *Middle Eastern*.

Considerações finais

Entendendo que a distribuição de marcadores por domínios culturais reflete temas e subtemas desenvolvidos na obra, observamos na análise que a maior parte dos marcadores linguísticos que fazem referência à cultura árabe na narrativa de Hatoum pertencem ao domínio da cultura material e retratam objetos criados ou transformados pelo homem, principalmente os sabores e aromas do oriente, além de atividades humanas. Em seguida, destacam-se os marcadores inseridos no domínio da cultura ideológica, que designam crenças, sistemas mitológicos, e as entidades espirituais que fazem parte desses sistemas, bem como as atividades e eventos gerados por tais entidades. No caso, elementos ligados à religião muçulmana foram predominantes. Os demais marcadores ocorrem com menor frequência na obra e distribuem-se nos domínios ecológico e da cultura social.

Constatamos uma preocupação por parte da tradutora com relação à manutenção das referências ao mundo árabe no texto de chegada, por meio da ocorrência elevada de traduções literais, empréstimos e explicitações. Embora tenham ocorrido em menor quantidade, as omissões sugerem um interesse pela fluência do texto traduzido. Por fim, como podemos observar nas diferentes traduções da palavra “Oriental” para o inglês, também não há uma delimitação geográfica exata do oriente de Hatoum no texto em língua de chegada. A incerteza sobre o “Oriente” também permeia a tradução da obra.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUBERT, Francis Henrik. *A tradução do intraduzível*. São Paulo: FFLCH, USP, 1981.
- _____. Indagações acerca dos marcadores culturais na tradução. *Revista de Estudos Orientais*, São Paulo, v. 5, p. 23-36, 2006.
- BAKER, Mona. 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.
- _____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam, John Benjamins, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.
- _____. 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.
- _____. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, Amsterdam, v. 12, n. 2, p. 241-266, 2000.

- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução de Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves e Myriam Ávila. 4. reimp. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2007.
- BERBER SARDINHA, Tony. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.
- _____. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.
- BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CAMARGO, Diva Cardoso de. *Padrões de Estilo de Tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças 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.
- _____. *Metodologia da pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica; São José do Rio Preto: Laboratório Editorial do IBILCE, UNESP, 2007.
- EL GEBALY, Maged. Milton Hatoum: “Não há tantos tradutores de literaturas de língua portuguesa”. *Revista Crioula*, São Paulo, n. 07, maio de 2010. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/revistas/crioula/index.php>>. Acesso em: 25 jun. 2010.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. CD-ROM.
- HATOUM, Milton. *Relato de um certo Oriente*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- _____. *The tree of the seventh heaven*. Tradução de Ellen Watson. New York: Atheneum, 1994.
- _____. *Dois irmãos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- NIDA, Eugene. Linguistic and Ethnology in Translation Problems. In: HYMES, Dell (Org.). *Language in culture and society: a reader in linguistics and anthropology*. New York: Harper and Row, 1964. p. 90-100.
- PELLEGRINI, Tânia. Milton Hatoum e o regionalismo revisitado. *Luso-Brazilian Review*, University of Wisconsin, n. 41, v. 1, p. 121-135, 2004.
- RIBEIRO, Evelin Louise Pavan. *Um estudo de marcadores culturais da obra traduzida An Invincible Memory pelo autor/tradutor João Ubaldo Ribeiro*. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.
- SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SCOTT, M. *WordSmith Tools Version 5*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- TAGNIN, Stella E. O.; TEIXEIRA, Elisa D. Linguística de corpus e Tradução técnica: relato da montagem de um corpus multivarietal de culinária. *Tradterm*, São Paulo, n. 10, p. 313-358, 2004.
- VALIDÓRIO, Valéria Christiane. *Investigando o uso de marcadores culturais presentes em quatro obras amadeanas, traduzidas para o inglês*. 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

VIEIRA, Júlio Doin. *Dicionário de termos árabes da língua portuguesa*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

VIEIRA, Noemi C. F. *Exílio e memória na narrativa de Milton Hatoum*. 2007. 154 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Traços de tradução em artigos de anestesiologia: uma comparação entre os resultados de um *corpus* paralelo e de um *corpus* comparável

(Features of translation on papers of anesthesiology:
a comparison between the results of a parallel and a comparable corpus)

Paula Tavares Pinto Paiva¹

¹Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista (UNESP),
campus de Araraquara, CAPES (Processo: 3243-08-7)

paulapaiva@fclar.unesp.br; ptppaiva@terra.com.br

Abstract: The research on “features of translation” has been favored by the observation of electronic corpora with the aid of computational tools. Since most studies about the features of translation have been based on literary texts, this article aims at discussing the presence/absence of “simplification” and “explicitation” in scientific papers. In order to do so, we will present a brief theoretical review on the universals of translation and on *corpus*-based translation studies. Then we will present the data gathered from a parallel and from a comparable *corpus*, consisting, respectively, of articles translated to English and articles originally written in English. The results have shown that the discussion on the presence/absence of translation features could, or should, also be guided by the comparison between different genres such as the literary and the academic ones.

Keywords: corpus-based translation studies; features of translation; technical and scientific translation.

Resumo: As pesquisas sobre os “traços de tradução” têm sido favorecidas pela observação de *corpora* eletrônicos por meio de ferramentas computacionais. Como a maioria dos relatos sobre os traços de tradução tem sido feita com base em textos literários, o presente artigo visa a discutir a presença/ausência dos traços de *simplificação* e de *explicitação* em artigos científicos. Para tanto, será apresentada, inicialmente, uma breve revisão teórica sobre os universais da tradução e sobre os estudos da tradução baseados em *corpus*. Em seguida, serão apresentados os dados levantados a partir de um *corpus* paralelo e de um *corpus* comparável, compostos por artigos traduzidos e originalmente escritos em inglês. Os resultados mostram que a discussão sobre os traços de tradução poderia, ou deveria, ser pautada também pela comparação dos diferentes gêneros textuais, como o literário e o acadêmico.

Palavras-chave: estudos da tradução baseados em *corpus*; traços de tradução; tradução técnico-científica.

Introdução

Ao iniciar a discussão sobre aspectos que podem influenciar o tradutor durante o processo tradutório, Olohan (2004) repropõe a proposta de Baker (1996), a qual já parte do pressuposto de que traços característicos da escrita do tradutor certamente serão encontrados nos textos traduzidos. Tais evidências, para Baker, deveriam ser observadas pelos estudiosos da Tradução com o intuito de, possivelmente, identificar traços que ela, inicialmente, denomina “universais da tradução” (BAKER, 1996, p. 179). Para a teórica, tais traços não estariam relacionados nem à língua fonte, tampouco à língua-alvo, mas

seriam inerentes à linguagem da tradução e seriam mais claramente identificados em *corpora* compostos somente por textos traduzidos. A partir daí, a autora lança os Estudos da Tradução Baseados em Corpus que têm fundamentado uma quantidade cada vez maior de trabalhos que observam o fenômeno da tradução sob vários aspectos, com o auxílio de programas computacionais que permitem a observação mais detalhada de grande quantidade de textos. Esse fato, conforme destacado por alguns estudiosos (BAKER, 1993, 1995, 1996; LAVIOSA, 2002; OLOHAN, 2004), tem fortalecido a disciplina como área de pesquisa.

No Brasil, o projeto *PETra – Padrões de estilo de tradutores: investigação em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*, coordenado pela Profa. Dra. Diva Cardoso de Camargo, tem produzido pesquisas sobre a tradução dos diferentes gêneros textuais apresentados em seu título. Este artigo, em especial, abordará os traços de tradução observados em textos especializados, mais especificamente em artigos científicos da subárea médica de Anestesiologia. O trabalho foi apresentado no 58º Seminário do GEL, como parte do simpósio intitulado “Projeto *PETra – Padrões de Estilo de Tradutores: resultados e novas perspectivas*”. Nele, foram discutidos quatro trabalhos sobre a tradução de textos especializados nas áreas de Antropologia, Medicina e documentos Juramentados e Jurídicos.

Este artigo, inicialmente, apresentará alguns trabalhos que fundamentam as pesquisas sobre os traços de tradução. Em seguida, discutirá os tipos de *corpora* normalmente utilizados para as pesquisas em tradução e apresentará os procedimentos utilizados neste trabalho. Desta feita, serão apontados os resultados obtidos após a análise de textos traduzidos e não traduzidos de Anestesiologia, para, em seguida, apresentar a discussão, as considerações finais e os futuros encaminhamentos sobre o trabalho.

Breve revisão teórica sobre os traços de tradução

Inúmeros trabalhos fundamentados nos Estudos da Tradução evidenciam aspectos que influenciam o tradutor durante o processo tradutório, dentre eles estão os aspectos sociais, históricos, ideológicos e políticos. Além desses, existem outras características extra-textuais como as exigências editoriais, a adequação da linguagem ao público-alvo e, muitas vezes, a existência de um tempo restrito para se realizar uma pesquisa terminológica mais apurada. Tais exigências podem acabar interferindo no trabalho do tradutor e, por consequência, o levarem a produzir um texto com uma linguagem influenciada pela língua fonte, o que alguns teóricos pejorativamente chamam de *translationese*, ou seja, o “tradutês”. Olohan (2004) cita alguns trabalhos de teóricos da Tradução e da Linguística Contrastiva que utilizam o termo para se referirem aos desvios encontrados no texto da língua-alvo, e que poderiam ser mais facilmente detectados em *corpora* paralelos (DOHERTY, 1998; JOHANSSON; HOFLAND, 2000). Por outro lado, alguns pesquisadores consideram o “tradutês” o seu objeto de estudo e se propõem a observá-lo mais atentamente. Dentre eles, Tirkkonen-Condit (2002) observa o “tradutês” com base na frequência de itens nos textos traduzidos (TTs), o que os distinguiria, ou não, dos textos originais (TOs). Já Mauranen (1999) considera o “tradutês” como linguagem empregada por uma grande quantidade de usuários, dentro de contextos comunicativos, sendo, assim, elemento integrante da linguagem natural. Por consequência, esse seria um material rico para a realização de estudos contrastivos. Mais recentemente a autora afirmou que “traduções compartilham muitas características, mas elas não são nem simples nem puras”¹ (MAURANEN, 2010).

¹ *Translations share many typical features, but they are neither simple nor pure.*

Essa afirmação foi feita com a finalidade de responder aos questionamentos de pesquisadores que acreditam que os universais da tradução são considerados por seus estudiosos como dados inatingíveis e absolutos, o que não são para Mauranen.

De acordo com Olohan (2004), a discussão sobre a denominação desses “traços” como “universais” já vem de longa data e continua presente nos estudos contemporâneos da área. Sobre esse assunto, Halverson (2003) apresenta um estudo sobre os universais da tradução com base em aspectos cognitivos. A pesquisadora sugere que, quanto mais observações puderem ser relatadas, mais perto se chega da natureza fundamental do objeto de estudo, neste caso, os próprios “universais da tradução”. Ela acrescenta que:

[...] uma das suposições da ciência empírica é que generalizações maiores constituem explicações de uma natureza mais profunda, relativa ao objeto de estudo. Em outras palavras, quanto mais observações puderem ser relatadas, quanto mais variáveis puderem ser controladas, mais perto estaremos da “natureza” básica ou fundamental do objeto.² (HALVERSON, 2003, p. 230)

Com essas considerações, pode-se entender que o objetivo de se obterem possíveis generalizações, sejam essas probabilísticas ou de outra natureza, mostra-se um fato comum a todas as ciências empíricas, independentemente do grau de generalizações propostos. Dentro dessa perspectiva, Halverson (2003) sugere que três níveis de investigação deveriam ser levados em conta ao se pesquisar o fenômeno tradutório: no primeiro nível, estariam as relações relevantes da tradução que poderiam ser mapeadas a partir de *corpora* paralelos, isto é, por meio de observações no contexto específico de pares de línguas; no segundo nível, estariam as investigações que envolvem generalizações internas ou translinguísticas, como, por exemplo, as investigações específicas sobre padrões lexicais ou reduções sintáticas encontradas nos TTs; e, no terceiro nível, estariam as generalizações externas como os fatores baseados na psicologia ou sociologia humana que a pesquisadora considera como de natureza do comportamento cognitivo social e/ou cultural. Para Halverson (2003), até o momento, as investigações sobre os “universais da tradução” atingem o segundo nível de generalizações e deveriam ser investigadas a partir de *corpora* comparáveis e paralelos, conforme pesquisas anteriores (BAKER, 1993, 1995, 1996; LAVIOSA-BRAITHWAITE, 1996; LAVIOSA, 2002). Os “traços” ou “universais da tradução” propostos por Baker (1993, 1995, 1996), portanto, se encontrariam no segundo nível, de acordo com Halverson.

Baker sugere que quatro são os traços típicos da linguagem da tradução, a saber: a *explicitação*, a *simplificação*, a *normalização* e o *nivelamento* (BAKER, 1996), que são definidos a seguir.

Explicitação

A explicitação caracteriza-se por ser uma tendência geral de explicar, no texto traduzido, trechos ou ideias que se apresentam implícitos no texto original. Essa tendência pode ser sinalizada no tamanho maior do texto traduzido em relação ao texto original.

² [...] *one of the main assumptions on which empirical science rests is that broader generalizations constitute explanations of a deeper nature, relative to the object of study. In other others, the more observations that can be accounted for, the more variables that can be controlled for, the closer we are to the basic, or fundamental “nature” of the object.*

De acordo com Baker (1996), muitos pesquisadores têm sugerido que as traduções são geralmente mais longas. Com a ajuda de ferramentas eletrônicas, pode-se verificar o número de itens respectivamente nos textos originais e nos textos traduzidos e compará-los. A explicitação também pode ser evidenciada léxica e sintaticamente no TT a partir da existência de um número maior de conjunções e locuções conjuntivas explicativas e conclusivas, como: *reason, due to, lead to, because, therefore, consequently* etc.

Baker cita a explicitação apontada no estudo de Johansson (1995 apud BAKER, 1996), que verificou um aumento de até 10% no número de palavras em traduções para o inglês, assim como em traduções para o norueguês; além desse estudo, Olohan e Baker (2000) verificaram um maior uso do conectivo *that* em textos traduzidos para o inglês do que em textos originalmente escritos em inglês (TOIs) e Mutesayire (2005) compara a explicitação lexical entre os textos traduzidos do TEC (Translational English Corpus) e os textos não traduzidos do BNC (British National Corpus) e verifica um alto índice de uso de aposto nos TTs, que estão relacionados à explicitação lexical.

No estudo de Paiva (2006), a explicitação ligada ao comprimento médio das sentenças não foi evidenciada nos textos de Cardiologia, visto que o tamanho das sentenças dos TTs mostrou-se bastante semelhante ao tamanho das sentenças dos TOs e, no caso dos TTs de Ortopedia, houve diminuição de algumas sentenças, o que, neste caso, não evidenciou o princípio de explicitação proposto por Baker (1996) segundo o qual as sentenças dos TTs são, em geral, mais longas que as dos TOs.

Simplificação

A simplificação é definida como a tendência de tornar mais simples a linguagem usada na tradução, com o propósito de facilitar a compreensão do leitor da língua de chegada. A simplificação também pode ser observada quando ocorrem quebras de sentenças mais longas dos TOs nos TTs por meio de mudanças na pontuação. Portanto, haveria uma tendência em se empregar pontuação mais “forte” na tradução, ou seja, uma vírgula pode se transformar em ponto e vírgula, da mesma forma como um ponto e vírgula ou dois pontos do TO pode passar a ser um ponto final no TT. Por sua vez, a razão forma/item (*type/token ratio*) auxilia na identificação da simplificação. Segundo Baker (1996), uma razão forma/item mais baixa nos TTs em relação aos TOs sugeriria uma menor variação lexical, indicando um maior índice de repetições empregado pelo tradutor.

Dentre os estudos citados por Baker (1996) que já observaram a simplificação, destacam-se os de Laviosa-Braithwaite (1996), no qual a pesquisadora evidenciou que o comprimento médio das sentenças da seção traduzida do jornal *The Guardian* era menor que o comprimento médio das sentenças não traduzidas; os de Malmkjær (1997 apud LAVIOSA-BRAITHWAITE, 1996), no qual a autora verifica uma mudança na pontuação dos contos traduzidos de Hans Christian Andersen facilitando sua leitura; e uma proposta de análise da razão forma/item que, segundo a autora, poderia apontar para o uso de uma maior ou menor variação de vocabulário pelo tradutor em comparação ao texto original.

No estudo realizado anteriormente (PAIVA, 2006), foi observado, nos *subcorpora* paralelos de textos de Cardiologia e de Ortopedia, que os textos traduzidos pelos respectivos profissionais apresentavam o traço de simplificação.

Normalização

A normalização é definida como a tendência para exagerar características da língua-alvo para adequar-se aos seus padrões típicos. Pode ser observada tanto no nível de palavras individuais ou de colocações (normalização lexical) como na pontuação e no uso de clichês e estruturas gramaticais convencionais nos TTs. Na normalização, as frases longas e elaboradas, bem como elementos redundantes utilizados nos TOs, são substituídos por colocações menores, e, muitas vezes, as redundâncias são omitidas. Também as sentenças não terminadas nos TOs são frequentemente completadas nos TTs. Além disso, em geral o ritmo da língua do TT torna-se mais fluente, uma vez que aspectos incomuns de pontuação existentes na língua do TO são padronizados, de modo a adaptarem-se a aspectos mais comuns da língua do TT. A normalização pode ser verificada no TT por meio de alguns traços, tais como: alteração de estruturas sintaticamente complexas do TO para estruturas mais usuais na língua-alvo, mudança de linguagem coloquial para formal, alteração de colocações menos comuns por mais comuns, eliminação de ambiguidades, utilização de omissões e/ou adições, e padrões de repetição.

Baker (1996) cita o estudo de Shlesinger (1991), em que foi observada uma maior gramaticalização bem como o fato de se evitar hesitações e falsos inícios de sentenças em interpretações de julgamentos. A autora também menciona o estudo de Vanderauwera (1985 apud BAKER, 1996), no qual a pesquisadora evidencia certa “reserva” por parte dos tradutores em utilizar estruturas menos usuais na língua-alvo. Além dos estudos mencionados, pode-se acrescentar o de Scott (1998), no qual foram observados onze traços de normalização na obra *A Hora da Estrela*, de Clarice Lispector, traduzida para a língua inglesa. Com base nesse estudo, Lima (2005) também observa alguns desses traços nas obras *A Descoberta do Mundo* e *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, da mesma autora.

Estabilização

Esse traço é definido como a “tendência para tradução de localizar-se dentro de um contínuo, evitando-se os extremos” (BAKER, 1993). A estabilização é considerada independente da língua-fonte e da língua-alvo. Embora a proposta de Baker tenha sido feita em 1996 e, desde então, vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de observar os traços propostos pela pesquisadora, até hoje o traço de estabilização é o que não tem recebido muita atenção, talvez pelo fato de ser mais difícil de ser observado. Baker (1996) cita, mais uma vez, o estudo de Shlesinger (1991), que, além de ter observado a normalização na linguagem dos intérpretes, também notou que, ao mesmo tempo em que textos orais passavam a ter características mais literais, também a literariedade dos textos processuais passava a ter características da linguagem oral ao serem interpretados simultaneamente.

Além das definições acima, Berber Sardinha (2009, p. 55) apresenta tais traços como “tendências de larga escala passíveis de observação em textos traduzidos” e, com base em Baker (1996), os define como:

- (1) Simplificação: tendência do tradutor em tentar tornar mais simples a linguagem da tradução, por meio, por exemplo, de frases mais curtas e vocabulário mais repetido;
- (2) Explicitação: tendência do tradutor em explicitar informações do texto original, o que pode acarretar por exemplo textos mais extensos, vocabulário maior e maior número de

orações ligadas por conjunções nos textos traduzidos; (3) Normalização: tendência do tradutor em suprimir traços distintivos do texto original, revelando-se, por exemplo, pelo uso de um mesmo vocábulo na língua de chegada para traduzir vários vocábulos diferentes da língua de partida; (4) Estabilização: tendência de tradutores produzirem textos traduzidos que são mais parecidos entre si do que com os textos originais correspondentes. (BERBER SARDINHA, 2009, p. 55)

O autor apresenta uma investigação dos três primeiros traços e justifica a ausência de análise do quarto, em vista de este requerer a comparação entre vários *corpora* de textos traduzidos e entre vários *corpora* de textos originais, o que fugiria do “escopo de sua obra”.

Dentre os quatro traços mencionados anteriormente, este trabalho tratará dos dois primeiros, ou seja, da “explicitação” e da “simplificação”.

Tipos de *corpora* e procedimentos utilizados nesta pesquisa

No que concerne aos Estudos da Tradução, *corpora* eletrônicos já proporcionaram trabalhos que fortalecem a disciplina e ajudam na observação de seu objeto de estudo, destacando-se os trabalhos de Baker (1993, 1995, 1996), Laviosa-Braithwaite (1996), Kenny (1998, 2001), Frankenberg-Garcia e Santos (2002), Camargo (2005) e Olohan (2004, 2007).

Uma das primeiras pesquisadoras a apresentar tal possibilidade foi Baker (1993, 1995, 1996), que lidera um grupo de estudiosos que analisam os textos contidos no *Translational English Corpus* (TEC), isto é, um *corpus* composto por textos traduzidos para o inglês, a partir de diversas línguas europeias e não-europeias nas categorias ficção, biografia, jornais e revistas de bordo. É importante destacar, conforme ressalta Camargo (2005), que no *subcorpus* referente à parte ficcional, encontram-se obras que foram originalmente escritas em português e que foram traduzidas para o inglês. Dentre elas, se destacam algumas obras de Saramago, uma obra de Mario de Sá Carneiro, e uma de Eça de Queiroz, além de três romances de autores brasileiros: *The Hour of the Star* e *Discovering the World*, de Clarice Lispector, e *Turbulence*, de Chico Buarque de Hollanda.

O TEC, apesar de ser o maior, não é o único *corpus* composto por textos traduzidos. Em Portugal, encontra-se o *corpus* COMPARA, que tem como base textos em português e as suas traduções para inglês e vice-versa (FRANKENBERG-GARCIA; SANTOS, 2002).

Outros três projetos, desenvolvidos no Brasil, dedicam-se às análises de textos traduzidos de e para outras línguas, além do português, assim como a utilização da Linguística de *Corpus* como auxílio ao ensino e aprendizagem de línguas. O projeto COMET, liderado por Tagnin (2001), da USP, contém material de ensino para as línguas alemã, espanhola, francesa, inglesa e italiana, assim como traduções técnicas nas áreas da informática, odontologia, direito, dentre outras. O CORDIAL é um projeto que vem sendo desenvolvido por Pagano, Magalhães e Alves (2004), do Núcleo de Estudos da Tradução (NET), da Faculdade de Letras da UFMG, e que enfoca o estudo de características discursivas e cognitivas por meio de uma abordagem interdisciplinar, os Estudos da Tradução, os Estudos da Cognição, a Análise do Discurso e os Estudos Culturais. Além desses, o projeto TEXTQUIM, liderado por Finatto (2003), na UFRG, visa a armazenar e estudar

as linguagens técnico-científicas considerando o todo dos textos, os modos de dizer, as convencionabilidades e as combinatórias de palavras, a enunciação específica de cada gênero textual em diferentes áreas de conhecimento e em diferentes línguas.

Na UNESP, as pesquisas sobre os textos traduzidos para a língua inglesa com base em *corpora* eletrônicos têm sido realizadas no projeto PETra – *Padrões de estilo de tradutores: investigação em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*, sob responsabilidade da Profa. Dra. Diva Cardoso de Camargo, no qual esta pesquisa se insere. O projeto PETra, hoje em sua segunda versão, integra o grupo de pesquisa “Tradução, Terminologia e Corpora”, cadastrado no CNPq.

No estudo ora apresentado, foram utilizados dois tipos de *corpora*: o paralelo e o comparável. *Corpora paralelos* são definidos por Baker (1993, p.248) como sendo “*corpora* de textos fonte e suas respectivas traduções”.³ *Corpora* comparáveis são compostos por textos que seguem o mesmo critério de compilação. Os *corpora* comparáveis deste estudo seguem os critérios propostos por Tognini-Bonelli (2001) e são compostos por artigos médicos publicados e escritos originalmente em língua inglesa por pesquisadores internacionais. Esses dois tipos de *corpora*, paralelos e comparáveis, compõem o *MedCorp*, com um total de 710. 322 itens – palavras corridas – que serviu para o estudo de traduções e da terminologia médica bilíngue nas subáreas de Anestesiologia, Cardiologia, Cirurgia Cardiovascular e Ortopedia (PAIVA, 2006, 2008, 2010).

Para realizar as análises apresentadas a seguir, foram selecionados artigos que haviam sido publicados em revistas de renome entre os anos de 2002 e 2005. As traduções analisadas foram realizadas por uma tradutora profissional, com mais de dez anos de experiência, que continua sendo a responsável pelas traduções da *Revista Brasileira de Anestesiologia (Brazilian Journal of Anesthesiology)*.

Para compor o *corpus* comparável em inglês, foram selecionadas as revistas *Anesthesiology* e *Anesthesia & Analgesia*, por indicação de especialistas da área, seguindo o critério de seleção de artigos que tivessem sido escritos por grupos de pesquisadores de universidades americanas, canadenses e britânicas, com pelo menos um autor com nome e sobrenome tipicamente inglês. Embora esse critério possa parecer controverso, foi adotado como possível garantia de que o texto tivesse sido revisado por um nativo de língua inglesa, já que a maioria dos grupos de pesquisa de universidades no mundo todo contam com pesquisadores de diversos países que podem, ou não, serem proficientes na língua-alvo.

Como procedimentos para análise dos *corpora*, o programa *WordSmith Tools* (SCOTT, 1999) foi utilizado. Em primeiro lugar, foi empregada a ferramenta *WordList* para gerar o número de itens, a razão forma/item e o comprimento médio das sentenças dos *corpora* paralelo e comparável. Além dessa ferramenta, o aplicativo *Viewer & Aligner* também foi utilizado para se obter o alinhamento entre os TOs e os TTs, o que possibilitou a análise de evidências lexicais para o levantamento dos traços de simplificação e explicitação.

³ *Parallel corpora, that is corpora of source texts and their translations.*

Resultados

O primeiro traço de tradução analisado neste estudo foi o da “explicitação”. Para tanto, o tamanho do *subcorpus* de TTs foi comparado ao tamanho do *subcorpus* de TOs, por meio da observação do número de formas e itens:

Tabela 1 – Número de itens e formas a partir do *subcorpus* principal de TOs e TTs de anestesiologia

Itens (<i>tokens</i>)	37.096	Itens (<i>tokens</i>)	31.410
Formas (<i>types</i>)	4.192	Formas (<i>types</i>)	3.298
Itens e formas nos TOs de anestesiologia		Itens e formas nos TTs de anestesiologia	

O número de itens, conforme tabela acima, passou de 37.096 nos TOs para 31.410 nos TTs, apontando para uma diminuição de palavras nos TTs, ou seja, uma evidência que não confirmaria o princípio de explicitação. Esse resultado é corroborado pelo menor uso de formas dos TTs, ou seja, um menor número de palavras distintas.

Após a observação do número de formas e de itens, passou-se à análise das sentenças alinhadas dos TOs e TTs, com a finalidade de verificar se a explicitação poderia ter ocorrido por meio do emprego de conjunções e locuções conjuntivas explicativas e conclusivas. Essa análise mostrou que a tradutora realizou apenas pequenas mudanças, como podemos ver abaixo:

TO: No grupo 2 (n = 20) nenhuma paciente apresentou náusea ou vômito durante o período de observação clínica, resultados estatisticamente não significativos.

TT: *In Group 2, no patient referred nausea and vomiting, **but** the difference was not statistically significant.*

No TO, o autor separou as duas orações com uma vírgula; já a tradutora, no TT, acrescentou a conjunção adversativa *but*.

Após a comparação entre TOs e TTs, passamos a observar a explicitação entre os TTs e os TOIs por meio da análise do comprimento médio da sentença, que é outra característica observada por Baker (2000) para avaliar textos literários. De acordo com a pesquisadora, haveria uma tendência para o comprimento médio das sentenças de TTs ser maior do que o comprimento médio das sentenças em TOIs, ou seja, textos não traduzidos. Essa tendência se deve em razão de o tradutor utilizar mais vocábulos para explicar ideias do TO. Os resultados do comprimento médio entre os *subcorpora* são apresentados abaixo:

Quadro 1: Comparação entre o comprimento médio das sentenças dos TTs e TOIs

Subárea	TTs	TOIs
Anestesiologia	15.00	15.94

Os resultados mostraram que as sentenças nos TTs de Anestesiologia são menores (15.00) do que as sentenças nos TOIs (15.94), sendo essa diferença de 0.94, o que não confirma o traço de explicitação nos TTs.

Outro dado apontado por Baker (2000) e Olohan e Baker (2000), como indicador da explicitação, seria o uso do conectivo opcional “that”, após o verbo “to say” nos textos de ficção e de (auto)biografia do TEC. As pesquisadores constataram que os tradutores

dos textos literários tendem a usar esse conectivo com mais frequência do que os autores dos TOIs. Um verbo que também teria o papel de relatar algo acontecido e que aparece entre as palavras mais frequentes dos *subcorpora* de Anestesiologia é o verbo “to report”. Por esse motivo, decidiu-se verificar se o conectivo opcional era menos usado pelos autores dos TOIs do que pelos tradutores. Para tanto, em primeiro lugar verificou-se a frequência da forma verbal “reported” conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Frequência da forma verbal “reported” nos TTs e TOIs

Subárea	TTs	TOIs
Anestesiologia	13	14

Como foi constatado, a frequência da forma verbal foi praticamente a mesma nos dois *subcorpora*. Em seguida, foram observadas as linhas de concordância com a forma verbal “reported” que apresentariam, ou não, o conectivo opcional “that”. Desse modo, foram selecionadas apenas as linhas que pudessem apresentar essas ocorrências, conforme mostra a tabela a seguir:

Quadro 3: Linhas de concordância com a forma verbal “reported” nos TTs e TOIs

	Anestesiologia
TTs	<p>1 ated to N20 1, Blobner et al. have reported that a total intravenous anesth...</p> <p>2 partmentation 11. It has also been reported that isoform P450 2E1, sevoflur...</p> <p>3 d muscle biopsy procedures. It has been reported that the 3-in-1 blockade provid</p> <p>4 milar in both groups. Some papers have reported the earlier need for analgesia...</p>
TOIs	<p>1 ed cell death.12,13 Recent studies have reported that low concentrations of lido...</p> <p>2 fication of apoptosis. A previous study reported that lidocaine decreased mitoch</p> <p>3 relevant to clinical neurotoxicity and reported that lidocaine required a lipop...</p>

Nos *subcorpora* de Anestesiologia, o uso da combinação “reported (that)” foi baixo, ocorrendo quatro vezes nos TTs e três vezes nos TOIs. O conectivo foi omitido apenas uma vez no *subcorpus* de TTs, ou seja, a tradutora e não os autores dos TOIs utilizou o conectivo que poderia ter sido omitido.

Após a exposição dos dados relativos ao traço de “explicitação”, passou-se aos dados que poderiam indicar o traço de “simplificação”, primeiro, entre TOs e TTs, depois, entre TTs e TOIs.

A primeira comparação feita foi a razão forma/item, que está relacionada à diversidade de uso de vocabulário utilizada nos textos de um *corpus*. De acordo com Baker (2000, p. 250), uma razão forma/item mais baixa em TTs indicaria uma menor variação lexical por parte do tradutor, ou seja, uma maior repetição de vocábulos nos TTs. Os resultados desta análise foram discutidos em Paiva (2008) e são retomados aqui, com o intuito de serem posteriormente comparados aos resultados dos TOIs. Para isso, a tabela abaixo com os resultados da razão forma/item é apresentada:

Tabela 2 – Estatísticas simples dos TOs e TTs de anestesiologia

Razão forma/item (<i>type/token ratio</i>)	11,30	Razão forma/item (<i>type/token ratio</i>)	10,50
Razão forma/item padronizada (<i>Standardised Type/Token</i>)	40,47	Razão forma/item padronizada (<i>Standardised Type/Token</i>)	39,14
Subcorpus de TOs de anestesiologia		Subcorpus de TTs de anestesiologia	

A razão forma/item dos TOs de Anestesiologia foi de 11,30 e a dos TTs, de 10,50, e a razão forma/item padronizada, calculada a cada mil palavras, mostra que, para os TOs, a razão foi 40,47 e nos TTs, 39,14. A diferença entre os resultados dos TOs e dos TTs é pouca, mas aponta para a presença do traço de simplificação.

Outra característica de simplificação é a pontuação mais “fraca” nos TOs, substituída por uma pontuação mais “forte” nos TTs. Ao contrário do que foi mostrado no trabalho de Paiva e Camargo (2008), no qual a simplificação por meio de mudança de pontuação foi identificada em TTs de Cardiologia e de Cirurgia Cardiovascular, os TTs de Anestesiologia quase não apresentaram mudança na pontuação em relação aos TOs. Dentre os poucos exemplos encontrados, pode-se citar o uso de uma vírgula no TT que não estava presente no TO, o que evidencia a opção da tradutora em não quebrar orações e manter a pontuação do original. Acrescenta-se também o fato de os TOs retirados da *Revista Brasileira de Anestesiologia (Brazilian Journal of Anesthesiology)* apresentarem orações simples e sentenças curtas, conforme os exemplos abaixo:

TO: A técnica anestésica geral envolve a utilização de opioides ou óxido nitroso, que possuem efeito analgésico preemptivo, dificultando assim a análise da ação analgésica dos fármacos utilizados pela via intra-articular. As técnicas regionais, como subaracnoidea e peridural, também possuem efeito preemptivo. Neste trabalho, optamos pela anestesia subaracnoidea, por ser uma técnica comumente usada e por sua facilidade de execução.

TT: *General anesthesia involves the use of opioids or nitrous oxide with preemptive analgesic effect, thus making difficult the analgesic analysis of intra-articular drugs. Regional techniques, such as spinal and epidural anesthesia also have a preemptive effect. In our study, we decided for spinal anesthesia because it is commonly used and easy to induce.*

Parágrafos como esses não necessitam ser divididos em sentenças menores pois são claros e concisos, ao contrário dos textos da revista *Arquivos Brasileiros de Cardiologia (Brazilian Journal of Cardiology)*, os quais apresentavam períodos longos e ambíguos, o que pode ter influenciado a tradutora daquela revista, que procurava tornar os parágrafos mais claros para os leitores ao utilizar pontuação mais forte e repetição de vocábulos.

Embora o levantamento de evidências lexicais tenha sido feito entre TOs e TTs, a proposta de Baker (1996) sugere que os traços de tradução sejam identificados ao se comparar textos traduzidos e textos não traduzidos. Por esse motivo, comparamos a razão forma/item dos TTs com a dos TOIs. Nesta parte do trabalho, apenas a razão forma/item padronizada foi observada, conforme quadro abaixo:

Quadro 4: Comparação entre razão forma/item padronizada de TTs e TOIs

Subárea	TTs	TOIs
Anestesiologia	39,14	36,01

Como pode ser observado nos dados da tabela, para a subárea de Anestesiologia o resultado da razão forma/item no *subcorpus* de TTs foi maior (39,14%) que no *subcorpus* de TOIs (36,01%), evidenciando uma maior variação lexical nos textos da tradutora de Anestesiologia do que nos textos produzidos por autores de língua inglesa. Esse resultado, ao contrário dos resultados entre TOs e TTs, não indica a presença do traço de simplificação.

Discussão

Embora o *corpus* paralelo alinhado tenha apresentado algumas evidências lexicais relacionadas aos traços de explicitação e de simplificação, dentre as quais apresentamos apenas dois exemplos neste artigo, os dados estatísticos não confirmaram a presença dos traços nos TTs, seja por meio da análise do número de itens e formas, comprimento médio das sentenças, uso do conectivo opcional “that”, razão forma/item ou razão forma/item padronizada. Com base em tais resultados, algumas considerações merecem ser feitas ao se pensar em “traços” ainda denominados “universais” por muitos pesquisadores da Tradução.

Em primeiro lugar, acredita-se que uma das fortes razões para a explicitação e a simplificação não se fazerem presentes nos artigos científicos de Anestesiologia tenha sido a clareza e objetividade dos TOs da *Revista Brasileira de Anestesiologia*. De modo geral, o tradutor técnico-científico, assim como o revisor de artigos em sua língua original, se vê quase obrigado a modificar parágrafos longos e ambíguos que podem não ser compreendidos pelos leitores. No entanto, os artigos dessa revista, especificamente, comparados aos artigos das revistas de Cardiologia e de Cirurgia Cardiovascular analisadas em trabalhos anteriores (PAIVA, 2006; PAIVA; CAMARGO, 2008), são de fácil compreensão e não exigiriam, por parte da tradutora, mudanças lexicais e sintáticas nos TTs, como de fato não houve.

Além da razão apresentada acima, uma discussão sobre as diferenças entre a tradução de textos técnico-científicos e a tradução de textos literários também merece ser feita. Não se pode dizer que os traços de tradução apresentados por Baker (1996) não existam em textos médicos traduzidos, pelo menos não nos textos que compõem o *MedCorp*. Dentre as quatro subáreas médicas que integram o *corpus* até o momento, em três o traço de simplificação foi confirmado. Já o traço de explicitação foi pouco representativo estatisticamente, embora tenha sido identificado por meio de acréscimo de conjunções explicativas e de explicitações de abreviaturas.

Outra consideração a ser feita é o fato de os textos literários normalmente envolverem termos culturalmente marcados e fortemente arraigados em determinadas línguas que, ao serem traduzidos, requerem, por parte do tradutor literário, mudanças e acréscimos na língua alvo por meio do uso de paráfrases ou notas de rodapé, por exemplo, que geralmente não acontecem em textos técnico-científicos.

Por fim, a última consideração a ser feita se refere ao estilo do tradutor dos textos analisados. Após uma comparação feita entre os quatro tradutores cujos TTs compõem o

MedCorp, foi possível verificar que a tradutora da subárea de Anestesiologia optou por manter os TTs bem próximos aos TOs, ao contrário do tradutor de Ortopedia, por exemplo, que simplificou e omitiu trechos repetitivos e incompreensíveis em suas traduções.

Considerações finais

Após a análise dos artigos de Anestesiologia deste estudo, pode-se afirmar que, no âmbito dos textos traduzidos que compõem o *MedCorp*, essa subárea médica não apresentou resultados significativos em relação às marcas de simplificação e de explicitação. No entanto, vale ressaltar que nas outras três subáreas médicas do *corpus*, o traço de simplificação esteve presente e o de explicitação, embora em menor escala, também foi identificado.

Conforme discutido anteriormente, os traços de tradução, até o momento, têm sido observados predominantemente em textos literários, que trazem uma linguagem mais elaborada com características inerentes à escrita de seus autores os quais, ao serem traduzidos, permitem ou até requerem mudanças e adequações na língua alvo. No gênero acadêmico, neste caso, nos textos científicos, percebe-se, em geral, o emprego de uma linguagem mais objetiva e formal, com uma terminologia própria que, ao contrário dos textos literários, costuma ser concisa e não permitir o acréscimo de informações. Desse modo, acreditamos que as tendências ao uso dos traços de traduções em TTs médicos existem, embora em menor escala.

Como futuros encaminhamentos pretende-se comparar os traços de tradução em textos produzidos por outros tradutores técnico-científicos, como por exemplo os tradutores de Antropologia, e por tradutores de outros gêneros textuais que fazem parte do projeto PETRa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, M. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Orgs.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

_____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam, v. 7, n. 2, p. 223-243, 1995.

_____. 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. 177-186.

_____. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator, *Target*, Amsterdam, n. 12, p. 241-266, 2000.

BERBER SARDINHA, TONY. *Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. v. 1.

CAMARGO, D. C. de. *Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512 f. Tese (Livre-Docência em Tradução) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto.

DOHERTY, M. Clauses or phrases – a principled account of *when-* clauses in translations between English and German. In: JOHANSSON, S.; OKSFJELL, S. (Eds.) *Corpora and Cross-Linguistic Research*. Amsterdam: Rodopi, 1998. p. 235-254.

FINATTO, M. J. projeto TEXTQUIM. Porto Alegre, 2003. Disponível em: < <http://www6.ufrgs.br/textquim/index.php>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

FRANKENBERG-GARCIA, A.; SANTOS, D. COMPARA, Um corpus paralelo de português e inglês na web” in Translation. In: TAGNIN, S.E.O. (Org.) *Cadernos de Tradução: Corpora e Tradução*. n. 9, p. 61-79, 2002. Disponível em: <<http://www.cadernos.ufsc.br/>>. Acesso em: 2002.

HALVERSON, S. The cognitive basis of translation universals. *Target*, Amsterdam, v. 15, n. 2, p. 197-241, 2003.

JOHANSSON, S.; HOFLAND, K. The English-Norwegian parallel corpus: current work and new directions. In: BOTLEY, S.P.; McENERY, A. M.; WILSON, A. (Eds.) *Multilingual Corpora in Teaching and Research*. Amsterdam: Rodopi, 2000. p. 134-147.

KENNY, D. Corpora in translation studies. In: BAKER, Mona (Org.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London/New York: Routledge, 1998. p. 50-53.

_____. *Lexis and Creativity in Translation: A corpus-based study*. Manchester: St. Jerome, 2001.

LAVIOSA-BRAITHWAITE, S. *The English Comparable Corpus (ECC): A resource and a methodology for the empirical study of translation*. Manchester: UMIST, 1996. [Ph.D. thesis]

LAVIOSA, S. *Corpus-based translation studies: theory, findings, applications*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

LIMA, T. C de S. *A tradução e os prazeres de descobrir o mundo de Clarice Lispector*. 2005. 225 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – IBILCE, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

MAURANEN, A. Will ‘translationese’ ruin a contrastive study? *Languages in Contrast*, Lund, v. 2, n. 2, p. 161-185, 1999.

_____. Translation corpora and the quest for Translation Universals. *Anais do Congresso Using corpora in contrastive and translation studies*, Ormskirk (Inglaterra), v. 1, p. 04, 2010. Disponível em: <<http://www.edgehill.ac.uk/documents/conferences/UCCTSHandbook.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

MUTESAYIRE, M. *Investigating lexical explicitation in translated English: a corpus-based study*. 2005. Tese (Doutorado em Tradução e Estudos Interculturais) – University of Manchester, Manchester.

OLOHAN, M.; BAKER, M. Reporting *that* in translated English: Evidence for subconscious processes of explicitation. *Across Languages and Cultures*, Manchester, v. 11, p. 141-172, 2000.

OLOHAN, M. *Introducing corpora in translation studies*. New York: Routledge, 2004.

_____. Leave it out! Using a comparable corpus to investigate aspects of explicitation in translation. In: TAGNIN, S. E. O. (Org.) *Cadernos de Tradução: Corpora e Tradução*, n. 9, p. 153-169, 2002. Disponível em: < <http://www.cadernos.ufsc.br/>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Orgs.). *Competência em tradução: Cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PAIVA, P. T. P. *Estudo baseado em corpora de traduções e três glossários bilíngues nas subáreas de anestesiologia, cardiologia e ortopedia*. 2006. 223 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

_____. Estudo de traços de simplificação e explicitação em artigos científicos de anestesiologia. *Cadernos de Tradução* (UFSC), Florianópolis, v. 1, p. 181-199, 2008.

_____. Corpus representativeness in the selection of medical terms to be used in translation memory tools. *Anais do Congresso Using corpora in contrastive and translation studies*, Ormskirk (Inglaterra), v. 1, p. 15, 2010.

PAIVA, P. T. P.; CAMARGO, D. C. Traços de simplificação e explicitação em corpora paralelos de traduções médicas: comparação entre o tradutor brasileiro e o tradutor britânico. In: TAGNIN, S. E. O.; VALE, O. (Org.). *Avanços da Linguística de Corpus no Brasil*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2008. v. 1, p. 351-364.

SCOTT, M. N. *Normalisation and reader's expectation: a study of literary translation with reference to Lispector's "A hora da estrela"*. Liverpool: 1998, 318f. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Liverpool, Liverpool, 1998.

SCOTT, M. *WordSmith Tools: version 3.0*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SHLESINGER, M. Interpreter latitude vs. due process. Simultaneous and consecutive interpretation in multilingual trials. In: TIRKKONEN-CONDIT, S. (Org.) *Empirical research in translation and intercultural studies*. Tübingen: Gunter Narr, 1991. p. 147-155.

TAGNIN, S. E. O. COMET - um *corpus* multilíngue para ensino e tradução. *Boletim da Associação Brasileira de Linguística*, Fortaleza, v. 26, n. Especial 1, p. 589-591, 2001. (Trabalho apresentado ao 2º Congresso Internacional da Abralín, Fortaleza, 2001.)

TIRKKONEN-CONDIT, S. Translationese — a myth or an empirical fact?: A study into the linguistic identifiability of translated language. *Target*, Amsterdã, v. 14, n. 2, 2002. p. 207-220.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus linguistics at work*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

Estudo da tradução de termos simples, expressões fixas e semifixas da subárea de antropologia das civilizações levantados a partir de um *corpus* paralelo em relação a dois *corpora* comparáveis

(Investigation about the translation of simple terms, fixed and semifixed expressions of Social Anthropology of Civilization subarea obtained from a parallel *corpus* related with two comparable *corpora*)

Talita Serpa¹

¹ Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE/UNESP)

talitasrp82@gmail.com

Abstract: This paper aims at proposing an investigation of the most frequent simple terms, fixed and semi-fixed expressions in the subarea of Social Anthropology of Civilization in Portuguese and their corresponding terms in English, found in the work *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil*, written by the anthropologist Darcy Ribeiro and translated into English by Gregory Rabassa. The methodology used is the *Corpus*-Based Translation (BAKER, 1992, 1993, 1995, 1996; CAMARGO, 2005, 2007), *Corpus* Linguistics (BERBER SARDINHA, 2004; TOGNINI-BONELLI, 2001) and Terminology (BARROS, 2004; KRIEGER; FINATO, 2004).

Keywords: *corpus*-based translation studies; *corpus* linguistics; simple terms; fixed and semi-fixed expressions.

Resumo: Neste trabalho, analisamos os termos simples, expressões fixas e semifixas mais frequentes da subárea de Antropologia das Civilizações em português e seus correspondentes em inglês, extraídos da obra *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil* (1995), escrita pelo antropólogo Darcy Ribeiro, e de sua respectiva tradução por Gregory Rabassa. A metodologia utilizada fundamenta-se nos Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* (BAKER, 1992, 1993, 1995, 1996; CAMARGO, 2005, 2007), na Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2004; TOGNINI-BONELLI, 2001) e na Terminologia (BARROS, 2004; KRIEGER; FINATTO, 2004).

Palavras-chave: estudos da tradução baseados em *corpus*; linguística de *corpus*; termos simples; expressões fixas e semifixas.

Introdução

A tradução de textos especializados, notadamente de obras científicas bilíngues da área técnica, representa um importante campo de investigação e tem atraído a atenção de diversos pesquisadores de tradução. No presente estudo, trabalhamos especificamente com a tradução de uma obra da subárea de Antropologia da Civilização, na direção português→inglês.

O desenvolvimento da pesquisa antropológica no Brasil ganhou forças a partir da criação do curso de Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), na década de 30. Até então, a pesquisa realizada no país fundamentava-se nas investigações das Escolas Francesa e Inglesa e tinha por principal material os relatos históricos dos grupos colonizadores.

Os avanços proporcionados pela interação direta com os grupos socioculturais nacionais que constituíam objeto de análise condicionaram a formação de profissionais habilitados a promover uma teorização voltada ao Povo Brasileiro. Entre esses profissionais, destacamos o antropólogo e sociólogo Darcy Ribeiro, responsável, entre outras coisas, pela concretização dos planos de construção da Universidade de Brasília (UnB) e pela intensa luta pela manutenção da cultura indígena.

Ribeiro propôs uma reavaliação do processo de construção da identidade nacional por meio de um estudo detalhado da interação entre as três raças fundadoras de nossa cultura, o branco, o negro e o índio. Dessa forma, a obra *O Povo Brasileiro: formação e sentido do Brasil* (1995) constitui o fechamento de uma coleção de seis livros, por meio da qual o autor promoveu a subárea de Antropologia da Civilização.

Diante de tal abordagem teórica, a tradução de novos conceitos e da nova maneira de observar o desenvolvimento cultural e ideológico da nação brasileira tornou-se indispensável, a fim de divulgar os trabalhos de Ribeiro em nível internacional, elevando a categoria da produção científica de antropólogos brasileiros fora do país.

Com o aumento da contribuição desses teóricos no campo das Ciências Sociais e de suas publicações em outros idiomas, os Estudos da Tradução, voltados para a análise de textos de Ciências Humanas, têm gerado resultados positivos para os profissionais da área que queiram obter conhecimentos específicos e atualizados por meio de obras que enfoquem a sociedade brasileira.

Esses fatores ressaltam a importância da pesquisa voltada para os Estudos da Tradução Baseados em *Corpus* (BAKER, 1993, 1995, 1996; CAMARGO, 2005, 2007) e para a Linguística de *Corpus* (BERBER SARDINHA, 2000, 2004). A avaliação de traduções com base em *corpus* salienta o estudo da linguagem por meio de exemplos de uso real da língua. Com isso, Baker (1996) aponta que a análise de *corpus* proporciona o reconhecimento de traços considerados como característicos e distintivos da linguagem da tradução.

Neste artigo observamos as tendências linguísticas apresentadas por Gregory Rabassa na tradução da obra *O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil* para a língua inglesa e as comparamos com a produção de textos da mesma subárea originalmente escritos em português (TOPs) e de textos originalmente escritos em inglês (TOIs). Buscamos, com isso, reconhecer as opções de tradução de termos simples, expressões fixas e semifixas, a fim de fornecer subsídios úteis para pesquisadores, tradutores e profissionais das Ciências Humanas e Sociais no que concerne à tradução de textos nas subáreas de Antropologia da Civilização, Antropologia Social e Antropologia Cultural.

Fundamentação teórica

Ao propor a abordagem teórico-metodológica para os Estudos da Tradução Baseados em *Corpus*, Baker (1993, 1995, 1996, 1999) assume uma posição de liderança na área. Para desenvolver sua proposta, a autora baseia-se nos Estudos Descritivos da Tradução, principalmente nos trabalhos de Toury (1978) e de Even-Zohar (1978). Além disso, apoia-se nas investigações de Sinclair (1991) para constituir o aporte teórico da Linguística de *Corpus* e do uso de *corpora* eletrônico e ferramentas computacionais para a realização de pesquisas nos textos traduzidos (TTs).

Baker considera que grandes *corpora* eletrônicos são ferramentas adequadas de análise que podem ajudar na identificação de traços que são encontrados em TTs, mas que não estão presentes em textos originais (TOs). A teórica explica que, na investigação baseada em *corpora*, “a ênfase passa do significado para o uso, e a noção de equivalência está gradualmente abrindo caminho para a noção de norma” (BAKER, 1993, p. 248).

Para nossa pesquisa, também fazemos uso de alguns pressupostos da Terminologia, considerando que o tradutor que procura especializar-se em um dado tipo de linguagem de especialidade deve recorrer ao uso de termos específicos e adequados ao campo escolhido por meio da utilização de dicionários e glossários especializados, com o objetivo de produzir um texto adequado aos padrões da tipologia textual. Dessa forma, a Tradução e a Terminologia se entrecruzam favorecendo a prática tradutória.

No entanto, no caso das Ciências Sociais tal padronização não se configura da mesma forma que nas demais vertentes científicas. De acordo com Pathak (1998), a formulação terminológica nas subáreas de Antropologia, Ciência Política, História, Sociologia, etc., possui determinados aspectos condicionantes que a distanciam de outras áreas de especialidade. São eles: (1) o fato de que nessa área diversos termos podem designar um mesmo conceito; (2) um mesmo termo pode designar diferentes conceitos; (3) diferentes estudiosos associam conceitos distintos a um único termo; (4) os conceitos são geralmente expressos por palavras de uso cotidiano; e (5) em Ciências Sociais os termos não são formulados em linguagem simbólica.

No âmbito do processo tradutório da Terminologia no ramo das Ciências Sociais, o *Guia para tradução de textos de Ciências Sociais*, elaborado por Michael Henry Heim e Andrzej W. Tymowski, pesquisadores do American Council of Learned Societies, sugere algumas estratégias no que concerne ao fato de que os textos dessa área de pesquisa não podem ser generalizados, pois estão submetidos a contextos sociais, políticos e culturais distintos, de acordo com o país e as tradições que o constituem.

Para os teóricos, embora a submissão a fatores sociais específicos de determinadas culturas gere inconsistência terminológica, é preciso observar que:

Um termo-chave que ocorre mais de uma vez pode ser traduzido pela mesma palavra sempre, mas o tradutor precisa primeiramente determinar se o significado é de fato o mesmo. Se não for, o tradutor pode escolher outra palavra, mas a decisão deve ser consciente. Para estabelecer consistência à tradução, o editor pode sugerir que os tradutores elaborem um glossário de termos-chave quando trabalham com um texto específico¹. (HEIM; TYMOWSKI, 2006, p. 10)

Os cientistas sociais, ao introduzirem novos conceitos, geralmente atuam para que as palavras ou expressões empregadas sejam aceitas pela comunidade científica e se universalizem dentro desse público, passando a constituir termos. Bons exemplos disso são as *solidariedades orgânica e inorgânica* de Durkheim e o *desencantamento do mundo* de Weber. Os conceitos que transmitem são, em geral, culturalmente determinados, mas a opção por termos técnicos é um aspecto dessas ciências e, por isso, os tradutores precisam estar atentos no momento de reproduzi-los.

¹ [...] a key term that occurs more than once should be translated by the same word each time, but the translator must first determine whether the meaning is in fact the same. If it is not, the translator may choose another word, but the decision must be a conscious one. To foster consistency, the editor can suggest that translators create a personal glossary of key terms as they work through a text.

O guia ainda aponta que as duas principais estratégias utilizadas pelos tradutores, em textos das Ciências Sociais, são: (1) empréstimo da língua original; e (2) tradução literal para o termo. Tais procedimentos, no entanto, causam estranhamento inicial no leitor alvo, pois ou estão em língua estrangeira ou forçam a forma original da língua de chegada a um molde que não lhe é natural, embora seja comum as línguas se adaptarem e absorverem os “estrangeirismos” e “literalidades”.

É importante para o tradutor que se depara com um texto científico a ser traduzido estar familiarizado com esse tipo de redação e também com os termos mais adequados a cada subárea das Ciências Sociais. Essa é uma das condições apontadas por Heim e Tymowski (2006), por facilitar que os textos sejam publicados de acordo com padrões internacionais. Os tradutores e pesquisadores da área e os estudantes estariam diretamente beneficiados com os resultados de trabalhos voltados para esses propósitos.

Considerando tais questões apresentamos uma amostra de dois glossários bilíngues elaborados com vistas ao uso pelos tradutores nas subáreas de Antropologia da Civilização e de Antropologia Cultural e Social. Adotamos, para tanto, a definição do termo *glossário* fornecida por Barros (2004):

Glossário (termo tolerado: dicionário bilíngue, dicionário multilíngue): pode situar-se tanto no nível do sistema como no da(s) norma(s). Sua principal característica é não apresentar definições, mas tão somente uma lista de unidades lexicais ou terminológicas acompanhadas de seus equivalentes em outras línguas. (p. 144)

Os cotextos em que os termos e expressões aparecem foram adicionados aos glossários propostos. Para o levantamento, foram utilizadas as ferramentas do *software WordSmith Tools*, as quais facilitam a compilação dos termos e de seus contextos de uso.

Material e método

Para esta investigação, foram compilados os seguintes *corpora*: 1) um *subcorpus* principal paralelo, composto pela obra *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*, de autoria de Darcy Ribeiro, publicada originalmente em português, no ano de 1995, e a respectiva tradução para o inglês, realizada por Gregory Rabassa, sob o título *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil*, publicada em 2000; 2) um *corpus* comparável de controle, composto por quinze obras da mesma subárea escritos originalmente em português; e 3) um *corpus* comparável de controle, composto por quinze obras da mesma subárea escritos originalmente em inglês.

As obras que compõem o *corpus* comparável em português representam publicações de pesquisas realizadas por antropólogos brasileiros, como, por exemplo, Gilberto Freire, Eduardo Viveiros de Castro e Mariza Peirano, publicadas entre as décadas de 30 e 90 do século XX.

Para a formação do *corpus* comparável em inglês foram utilizados textos clássicos da Antropologia Britânica e Americana, desenvolvidos por autores consagrados, como Lewis Morgan, Anne Meigs Kathleen Barlow, Franz-Boas e James George Frazer, e publicados entre os séculos XIX e XX. Cabe salientar que as obras desses autores constam da bibliografia utilizada para a composição das teorias revolucionárias de Darcy Ribeiro.

Utilizamos também dois *corpora* de referência para a extração de palavras-chave conforme veremos nos procedimentos. Em português, utilizamos o corpus *Lácio-Ref*, composto de textos em português brasileiro, escritos respeitando a norma culta. Para a extração de palavras-chave em inglês, empregamos como *corpus* de referência o *British National Corpus (BNC Sampler)*, composto por textos originalmente escritos em inglês.

Análise dos resultados

Para a análise de *corpus* da subárea de estudo, foram utilizadas as listas de frequência de palavras extraídas do TO e do TT com o auxílio da ferramenta *WordList*. Foram analisadas também as listas de palavras-chave do *subcorpus* principal com a ferramenta *Keyword*.

Ao compararmos as listas, selecionamos as cem palavras mais representativas de base substantival e adjetival, com a finalidade de servirem como diretrizes para o levantamento de termos mais frequentes da subárea em análise. Abaixo, apresentamos os quadros de 1 a 4 com as dez palavras mais frequentes do *subcorpus* do TO e do TT e com as dez primeiras palavras-chave dos *subcorpora* principais:

Quadro 1: Lista das dez palavras mais frequentes no *subcorpus* principal de Antropologia da Civilização em português

1. Índio	4. Sociedade	7. Povo	10. Cultura
2. População	5. Negros	8. Escravos	
3. Terra	6. Gente	9. Civilização	

Quadro 2: Lista das dez palavras mais frequentes no *subcorpus* principal de Antropologia da Civilização em inglês

1. Indians	4. Population	7. Social	10. Indigenous
2. People	5. Society	8. Debt	
3. Land	6. Slaves	9. Exchange	

Quadro 3: Lista das dez palavras-chave a partir do *subcorpus* principal de Antropologia da Civilização em português

1. Índios	4. Escravos	7. Povos	10. Étnica
2. População	5. Negros	8. Indígenas	
3. Terra	6. Civilização	9. Mamelucos	

Quadro 4: Lista das dez palavras-chave a partir do *subcorpus* principal de Antropologia da Civilização em inglês

1. Indians	4. Blacks	7. Indigenous	10. Latifúndia
2. Slaves	5. Population	8. People	
3. Plantation	6. Civilization	9. Slavery	

A escolha dos candidatos a termos simples, expressões fixas e semifixas foi realizada com o auxílio de um *corpus* de apoio formado por dicionários das subáreas das Ciências Sociais, a saber: Antropologia, Ciência Política e Sociologia, com o objetivo de confirmar sua inclusão ou exclusão nas análises.

As listas de palavras-chave destacaram a representatividade do *subcorpus*, uma vez que apresentam as palavras-chave a partir de um *corpus* de referência com mais de um milhão de palavras, o que aponta um uso frequente de palavras que indicariam ser fortes candidatas a termos na subárea da Antropologia da Civilização. Tal resultado comprova a validade de um levantamento de termos com a metodologia da Linguística de *Corpus* e da Terminologia, dado que auxiliaram no refinamento das listas apresentadas neste trabalho.

As palavras-chave selecionadas a partir do *subcorpus* principal do TO foram comparadas às palavras-chave extraídas a partir do TT. A investigação dos termos mais frequentes permitiu constatar que, em grande parte, as palavras-chave do *subcorpus* principal em língua inglesa coincidem com as palavras-chave de língua portuguesa. Esse dado facilitou a análise das possíveis traduções para tais termos.

Das dez palavras presentes no Quadro 3, sete encontraram equivalentes no Quadro 4: “índios” → *indians*; “população” → *population*; “escravos” → *slaves*; “negros” → *blacks*; “civilização” → *civilization*; “povos” → *people*; e “indígenas” → *indigenous*. As outras três palavras que não constaram entre as dez primeiras (“terra” → *land*; “mamelucos” → *mamelucos*; e “étnica” → *ethnic*) apareceram entre as cem palavras mais frequentes na lista de palavras do *subcorpus* do TT. Foi possível notar também que alguns termos, como, por exemplo, “população” (240)² e “civilização” (112) fazem parte da linguagem geral das Ciências Sociais. A observação da frequência de tais itens lexicais na obra de Darcy Ribeiro permite reconhecer que os principais assuntos abordados pelo autor são a composição civilizacional e a identidade social brasileira. Dessa forma, uma vez presentes na lista de palavras mais frequentes e mais representativas do *subcorpus*, os termos foram mantidos na análise da subárea de Antropologia da Civilização.

A partir desses resultados, verificamos se as palavras-chave a partir dos TOPs e dos TOIs coincidem com as palavras-chave do TO e do TT e quais eram os termos simples que também estavam presentes nos *corpora* comparáveis, para que os glossários de Antropologia da Civilização pudessem ser elaborados com os termos e expressões inseridos junto aos seus contextos de uso. Apresentamos abaixo, os Quadros de 5 a 8 com as dez palavras mais frequentes e com as dez primeiras palavras-chave dos *corpora* comparáveis:

Quadro 5: Lista das dez palavras mais frequentes no *corpus* comparável de Antropologia da Civilização em português

1. Social	4. Mulheres	7. Grupos	10. Pessoas
2. Sociedade	5. Homens	8. Negro	
3. Antropologia	6. Relações	9. Cultural	

Quadro 6: Lista das dez palavras mais frequentes no *corpus* comparável de Antropologia da Civilização em inglês

1. Social	4. People	7. Village	10. Kinship
2. Tribes	5. Family	8. Magic	
3. Marriage	6. Society	9. Anthropology	

² Os números entre parênteses correspondem à frequência em que os termos ocorreram no *corpus* principal paralelo.

Quadro 7: Lista das dez palavras-chave a partir do *corpus* comparável de Antropologia da Civilização em português

1. Social	4. Cultura	7. Negros	10. Afinidade
2. Sociedade	5. Casa	8. Carnaval	
3. Antropologia	6. Moral	9. Ritual	

Quadro 8: Lista das dez palavras-chave a partir do *corpus* comparável de Antropologia da Civilização em inglês

1. Man	4. Marriage	7. Society	10. Anthropology
2. Social	5. Family	8. Village	
3. Tribes	6. Culture	9. Magic	

Os resultados encontrados permitiram-nos verificar que, embora as palavras de maior chavidade dos *corpora* comparáveis não coincidam com as palavras-chave da obra de Darcy Ribeiro, muitas delas ocorrem em seu texto como é o caso de “antropologia”, “cultura”, “ritual” e “afinidade”. Na comparação entre as palavras-chave dos TOIs e do TT, foram encontradas as seguintes co-ocorrências: *man, tribes, marriage, family, culture, village, magic e anthropology*.

Tendo por base tais informações, foi possível compilar os glossários de maneira mais abrangente e aumentar o número de termos neles inseridos, auxiliando, dessa maneira, o tradutor ao lidar com textos específicos das subáreas de Antropologia da Civilização, Antropologia Cultural e Antropologia Social. Além disso, os dados levantados contribuíram para que reconhecêssemos, pelo menos, cinco possíveis subdivisões para a composição terminológica em Antropologia da Civilização: (1) termos relacionados aos atores de mudança social, como, por exemplo, escravos e indígenas; (2) grupos ou padrões de coletividade, no caso de populações e tribos; (3) processos e atividades sociais, como a abolição e a escravatura; (4) locais de interação sociocultural e política, como latifúndios e fazendas; e (5) áreas distintas de atuação dos cientistas sociais, como, no caso, a Antropologia.

No que concerne ao processo tradutório, a observação das listas de palavras-chave permitiu relacionar alguns dos correspondentes em língua inglesa dos principais candidatos a termos simples encontrados no *subcorpus* do TO de Antropologia da Civilização. Apresentamos a seguir o Quadro 9, contendo os dez primeiros candidatos a termos simples mais frequentes no TO e suas respectivas traduções, extraídos do *subcorpus* paralelo:

Quadro 9: Dez candidatos a termos simples mais frequentes no TO da subárea de Antropologia da Civilização e respectivas traduções no TT

TO		TT	
1. Índios	6. Civilização	1. Indians	6. Civilization
2. População	7. Povo	2. Population	7. People
3. Terra	8. Indígena	3. Land	8. Indian
4. Escravos	9. Guerra	4. Slaves	9. War
5. Negros	10. Aldeia	5. Blacks	10. Village

A tradução de alguns dos termos mais frequentes da obra revela algumas características culturalmente marcadas, demonstrando a imposição entre a linguagem do povo colonizador e a do povo colonizado. Nesse sentido, podemos citar o termo “negro/s”, vertido por Rabassa como *black/s*, em que a escolha lexical do tradutor acentua os traços de dominação e preconceito racial contidos na língua inglesa.

A partir das palavras-chave levantadas, realizamos a observação das linhas de concordância, dos agrupamentos lexicais (*clusters*) e dos colocados (*collocates*) com a utilização da ferramenta *Concord*. Abaixo, apresentamos, no Quadro 10, cinco dos primeiros candidatos a termos mais frequentes e as expressões por eles formadas (“índio/s”, “população/ões”, “escravo/s”, “civilização/ões” e “povo/s”):

Quadro 10: Candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *subcorpus* principal de Antropologia da Civilização em língua portuguesa

ÍNDIO/S	POPULAÇÃO/ÕES	ESCRAVO/S	CIVILIZAÇÃO/ÕES	POVO/S
Índio Cativo	População Indígena	Tráfico de Escravos	Civilização Neo-latina	Povo Livre
Índio Comunitário	Transladações de População	Ex-Escravo	Civilização Brasileira	Povo Novo
Índio Tribal	Depauperação Física à População	Escravos Forros	Civilização do Ouro	Povo Indígena
Índio Livre	População Urbana	Núcleos Escravos	Civilização Agrário-Mercantil	Povo-Massa
Ex-índios Desindianizados	População Autóctone	Senhores de Escravos	Civilização Agrária	Povo-Nação
Índios Nativos	População Residual	Casta de Escravos		Povos Transplantados
Índios Destribalizados	Integração da População	Estoque de Escravos		Povos Indígenas
Cativadores de Índios	População Mestiça	Insurgência de Escravos		Povos Testemunhos
Índios Escravizados	Populações Marginalizadas	Plantéis de Escravos		Povos Tribais
Ninguendade de Não-índios	Populações Mestiças	Ex-Escravo		Povos Minoritários
Lealdades Étnicas dos Índios		Trabalho Escravo		Povos Pastoris
		Força de Trabalho Escravo		Povos Avassalados

Notamos que a maioria das expressões fixas e semifixas não consta dos dicionários do *corpus* de apoio. No entanto, optamos por mantê-las no nosso glossário, dado que o tradutor pode, muitas vezes, deparar-se com expressões semifixas que, embora não constem de dicionários, mostram-se bastante frequentes em textos dessa natureza. Os nossos glossários oferecem ainda opções de tradução desses termos simples, expressões fixas e semifixas, visto que a obra escolhida como *corpus* principal também contempla a respectiva publicação em língua inglesa. Abaixo, apresentamos o Quadro 11, contendo candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *subcorpus* principal do TT de Antropologia da Civilização:

Quadro 11: Candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *subcorpus* principal de Antropologia da Civilização em língua inglesa

INDIAN/S	POPULATION/S	SLAVE/S	CIVILIZATION/S	PEOPLE/S
Civilized Indians	Native Population	Slave Trade	Creole Civilization	Mixed-Blood People
De-Indianized Ex-Indians	Indigenous Population	Black Slave	Post-Industrial Civilization	Marginal People
Native Indians	Rural Population	Slave Mass	Urban Civilization	Marginalized People
Captive Indians	Population Growth	Slave Laborers		Marginalized People
Tribal Indians	Urban Population	Slave Plantation		Mixed People
Ex-Indians	Tribal Population	Dependency		Free People
Detribalized Indians	Mixed Population	Ex-Slave		Nation-People
Nobodyness of Non-Indians	Black Population	Slave-Hunting		Maternal People
Integration of Indians	Slave Population	Slave Labor Force		Native Peoples
Settlements of Indians	Hungry Population	Native Slaves		Indian Peoples
Allotments of Indians	Mass of Population	Ex-Slaves		Tribal Peoples
		Indian Slaves		
		Black Slaves		

Nem todos os possíveis candidatos a expressões fixas e semifixas confirmaram-se na língua de chegada, como é o caso da expressão “índios escravizados”, a qual não foi inserida no glossário, permanecendo apenas o termo simples “índios”. Outro exemplo de expressão que acabou não sendo introduzida no glossário foi “transladações de populações”, da qual optamos por manter somente os termos simples “população/ões” e “transladação/ões”.

Verificamos também as listas com as principais expressões fixas e semifixas derivadas das palavras de maior chavicidade nos TOPs e nos TOIs, com o objetivo de encontrar possíveis correspondentes para a tradução, assim como, para dar respaldo ao uso de tais expressões pelo teórico Darcy Ribeiro na língua portuguesa e para seu tradutor, Gregory Rabassa, na língua inglesa. A seguir, apresentamos os Quadros 12 e 13, contendo candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos dos *subcorpóra* comparáveis:

Quadro 12: Candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *corpus* comparável de Antropologia da Civilização em língua portuguesa

ÍNDIO/S	POPULAÇÃO/ ÕES	ESCRAVO/S	CIVILIZAÇÃO/ ÕES	POVO/S
Língua dos Índios Índios Camponeses Características Somáticas dos Índios Índios Livres Índios Aliados Cativos Índios Índios Cativos Índios Fugidos Índios Predadores Índios Flecheiros Escravidão do Índio Índio Cristianizado	População Indígena População Passiva Populações Nativas População Não-Indígena População Pura População Mestiça Populações Fixas Populações Dinâmicas Populações Aquilombadas Populações Negróides Populações Tristonhas População Piscatória	Escravos Passivos Ex-Escravo Condição de Escravo Senhores de Escravo Escravos Domésticos Escravos Inermes Trabalho Escravo Escravos Divíduos Tráfico de Escravos Tráfico Escravo Ex-Escravo Hierarquizações de Escravos Caça de Escravos Distribuição de Escravos Escravos Agrários	Fato de Civilização Fenômenos de Civilização	Povo Indígena Povos Androcêntricos Povos Congêneres Povos Autóctones Povos Nativos Povos Marginais Povos Dravídicos Povo Primitivo Povos Escuros Povos Exóticos Povos Nômades

Quadro 13: Candidatos a termos simples e expressões fixas e semifixas extraídos do *corpus* comparável de Antropologia da Civilização em língua inglesa

INDIAN/S	POPULATION/S	SLAVE/S	CIVILIZATION/S	PEOPLE/S
Indian Societies	Mixed Population	Runaway Slave	NENHUMA EXPRESSÃO FIXA OU SEMIFIXA FOI ENCONTRADA	Civilized Peoples
Indian Language	Rural Population	Slave-Dealing		Native Peoples
Indian Cultures	Negro Population	Ordinances		Primitive Peoples
Indian Tribes	Heterogeneous Population	Slave Wives		Savage Peoples
Indian Folklore	Population	Slave Descent		Wife's People
Indian Legends	Homogeneous Population	Slave-Raiders		Cold People
Indian Mythologies	Population	Slave Woman		Husband's People
Indian Tales	Native Population	Slave-Raiding		Patrilineal
Indian Villages	Urban Population	Slave-Driver		Matrilineal
Indian Myth	Subnormal Population			Peoples
Indian Ritual	Over-Population			Moral People
Pre-Indian	Indian Population			Pastoral People
Indian Race	Indigenous Population			Indian People
Indian Population	Tribal Population			Uncultured People
Half-Blood Indians	Pastoral Population			Obnoxious People
Pure Indian	Aboriginal Population			Neighbouring Peoples
	Half-Blood Indian Population			Hunting People
				Non-Cannibal People

Observamos que a subárea não apresentou, nos *corpora* comparáveis em português e inglês, todos os termos simples que haviam sido levantados no *subcorpus* principal (paralelo). Além disso, verificamos grande variedade de termos simples presentes nos *corpora* comparáveis, os quais não foram incluídos nos glossários por não constarem do *subcorpus* do TO e TT do *corpus* principal. Como exemplos, destacam-se os termos simples: “adoração”, “etnônimo”, “feitiçaria”, “ídolo”, “paganismo”, “personitude”, “ritualização”, “sexualidade”, “virilocalidade” e “uxorilocalidade”. O mesmo ocorreu com os termos observados a partir dos TOIs, como: *ethnocentrism*, *infanticide*, *interlineage*, *kinsman*, *laxity*, *magician*, *matrilocaliy*, *nomadism*, *sachemship* e *traditionalism*.

Quanto às expressões fixas e semifixas nos TOPs e TOIs que não estavam presentes no *subcorpus* de TO e TT do *corpus* principal, mas que foram observadas nos TOPs, podemos citar, por exemplo: “ato antropofágico”, “canções tribais”, “danças gentílicas”, “democracia racial”, “domesticação da morte”, “etnogênese política”, “incesto sororal”, “labilidade do canibalismo”, “sociedades linhageiras” e “união semi-incestuosa”.

O mesmo ocorreu com expressões fixas e semifixas observadas a partir dos TOIs, como: *cross-cousin marriage*, *lineage headship*, *lineal-moieties*, *linguistic affinities*, *mortuary festivities*, *non-shamans*, *nuptial ceremony*, *paternal sacred rites*, *social kinship* e *sorcery taboo*.

Ademais, analisamos as opções de Tradução e observamos que, em grande parte de seu trabalho de tradução dos termos simples, Gregory Rabassa recorreu a estratégias

como a tradução literal, como por exemplo, em: “abolição” → *abolition*; “aristocracia” → *aristocracy*; “brasilíndio” → *brazilindian*; “clã” → *clan*; “coerção” → *coercion*; “liberdade” → *liberty*; “linhagem” → *lineage*; “macro-sociedades” → *macro-societies*; “maneirismo” → *mannerism* e “segregação” → *segregation*. Identificamos também empréstimos, como no caso de “caboclo”, “caipira”, “candomblé”, “cangaço”, “compadre”, “senzala” e “sertão”; assim como decalques, como em *mamelukes*, *mulattos*, *clientele* e *matutto*.

No que concerne a expressões fixas e semifixas, o autor optou por realizar traduções com transposições, como, por exemplo: “aldeamentos missionários” → *missionary settlements*; “aldeia indígena” → *indigenous village*; “estratificação social” → *social stratification*; “índios destribalizados” → *detrribalized indians*; “macroetnia expansionista” → *expansionist macroethnicity*; “matrizes culturais” → *cultural matrices*; “população marginal” → *marginal population*; “preconceito racial” → *racial prejudice*; “sociedade tribal” → *tribal society* e “transfiguração étnica” → *ethnic transfiguration*.

Dessa forma, o arcabouço teórico-metodológico possibilitou-nos a elaboração de dois glossários bilíngues na direção português → inglês (de termos simples e de expressões fixas e semifixas) a partir dos *subcorpora* de estudos. Apresentamos a seguir o Quadro 14, que contém a microestrutura e uma amostra dos dois glossários, tendo como palavra-chave “aldeia”, do *subcorpus* do TO:

Quadro 14: Amostras dos glossários bilíngues de termos simples e de expressões fixas e semifixas de Antropologia da Civilização — Português → Inglês

Termo ou expressão em português (<i>subcorpus</i> principal na L1)	Termo ou expressão em inglês (<i>subcorpus</i> principal na L2)
+	+
Contexto de uso no <i>subcorpus</i> principal de TO	Contexto de uso no <i>subcorpus</i> principal de TT
+	+
Referência com procedência dentro do <i>corpus</i>	Referência com procedência dentro do <i>corpus</i>
+	+
Termo encontrado (ou não) no <i>corpus</i> comparável na L1	Termo encontrado (ou não) no <i>corpus</i> comparável na L2
+	+
Contexto de uso	Contexto de uso
+	+
Referência	Referência

<p style="text-align: center;">ALDEIA/S</p> <p>Sobre a rotina na vida das velhas missões, Cardim conta que “[...] nas aldeias, grandes e pequenos, ouvem missa muito cedo cada dia antes de irem a seus serviços, e antes ou depois da missa lhes ensinam as orações em português e na língua, e à tarde são instruídos no diálogo da fé, confissão e comunhão.</p> <p><opb.corpprinc.port.></p> <p>Escusado advertir que minha interlocução com a grupo fez-se em português, língua que a maioria dos membros masculinos da aldeia domina com fluência.</p> <p><corpcomp.port.></p>	<p style="text-align: center;">VILLAGE/S</p> <p>On the daily routine of the old missions Cardim tells us that in the villages, large and small, they hear mass early every day before going to their jobs, and before or after mass they are taught prayers in Portuguese and in their language, and in the afternoon they are instructed in the dialogue of faith, confession, and communion.</p> <p><opb.corpprinc.ing.></p> <p>It is a reasonable conclusion, therefore, that among all the tribes, north of New Mexico, the law of hospitality, as practiced by the Iroquois, was universally recognized; and that in all Indian villages and encampments without distinction the hungry were fed through the open hospitality of those who possessed a surplus.</p> <p><corpcomp.ing.></p>
<p style="text-align: center;">ALDEIA/S TRIBAL/IS</p> <p>O regime de trabalho, voltado para o sustento e não para o comércio, era quase o mesmo da aldeia tribal. Atribuía às mulheres as cansativas tarefas rotineiras de limpeza da casa, do plantio, da colheita e das roças, do preparo de alimentos, do cuidado das crianças, da lavagem das roupas e do transporte de cargas.</p> <p><opb.corpprinc.port.></p> <p>EXPRESSÃO NÃO ENCONTRADA EM <corpcomp.port.></p>	<p style="text-align: center;">TRIBAL VILLAGE/S</p> <p>The work program, aimed at sustenance and not commerce, was almost the same as that of a tribal village. Falling to the women were the tasks of housekeeping, planting, gathering, gardening, preparing meals, caring for children, washing clothes, and carrying loads;</p> <p><opb.corpprinc.ing.></p> <p>EXPRESSÃO NÃO ENCONTRADA EM <corpcomp.ing.></p>
<p style="text-align: center;">ALDEIA/S INDÍGENA/S</p> <p>A tralha doméstica, de redes de dormir, gamelas, porongos, peneiras etc., pouco diferia da disponível numa aldeia indígena.</p> <p><opb. corpprinc.port></p> <p>O clérigo da nau teve que se dirigir à aldeia indígena “para tornar cristãos certos filhos que aqueles cristãos tinham”.</p> <p><corpcomp.port.></p>	<p style="text-align: center;">INDIAN VILLAGE/S</p> <p>Household articles such as hammocks for sleeping, kneading troughs, gourds, strainers, etc. differed little from those in use in Indian villages.</p> <p><opb. corpprinc.ing></p> <p>Hunger and destitution could not exist at one end of an Indian village or in one section of an encampment while plenty prevailed elsewhere in the same village or encampment.</p> <p><corpcomp.ING.></p>
<p style="text-align: center;">ALDEIA/S MISSIONÁRIA/S</p> <p>Com efeito, as aldeias missionárias eram concentrações de gente recrutável e disponível a qualquer tempo, a custo nulo para as guerras aos índios hostis, ao invasor estrangeiro e aos negros alçados.</p> <p><opb. corpprinc.port></p> <p>EXPRESSÃO NÃO ENCONTRADA EM <corpcomp.port.></p>	<p style="text-align: center;">MISSIONARY VILLAGE/S</p> <p>Actually, the missionary villages were concentrations of people who were recruitable and available at any time, at no cost whatever, for wars against hostile Indians, foreign invaders, and rebellious blacks.</p> <p><opb. corpprinc.ing></p> <p>EXPRESSÃO NÃO ENCONTRADA EM <corpcomp.ing.></p>

Considerações finais

Verificamos que o *software WordSmith Tools*, por meio de suas ferramentas e utilitários, facilita consideravelmente o levantamento de uma grande quantidade de dados, obtidos de maneira muito mais rápida e exata do que manualmente. As linhas de concordância servem de apoio e esclarecem dúvidas em relação aos termos levantados, ao mostrar o contexto no qual estão inseridos.

As palavras-chave indicaram o uso de possíveis candidatos a termos na subárea de Antropologia da Civilização e auxiliaram no refinamento das listas da respectiva subárea. A consulta a dicionários especializados permitiu confirmar o uso dos termos simples e expressões fixas e semifixas da Terminologia sócio-cultural utilizada pelo autor e pelo tradutor.

Embora os termos dos TOs tenham sido utilizados como diretrizes para a elaboração dos glossários, foi realizada também uma comparação entre as palavras-chave dos TOPs e dos TOIs. Os resultados comprovaram que a maior parte dos termos apresenta emprego correspondente em ambas as línguas.

Nas listas de termos simples extraídos dos *subcorpora* de Antropologia da Civilização, houve ocorrências pertencentes a outros domínios das Ciências Sociais, como é o caso de Ciência Política, Economia, História e Sociologia. Entre as ocorrências podemos citar: “colônias”, “colonizadores”, “estratificação”, “sociedade”, “trabalho” e “trabalhadores”. Estes, por estarem abonados nos dicionários do *corpus* de apoio e apresentarem um alto índice de chavicidade nos *subcorpora*, também foram incluídos nos glossários.

Os resultados alcançados nesse estudo evidenciaram a importância de se respeitar os critérios destacados como primordiais na compilação de *corpora*, a fim de se obter dados representativos para pesquisas dessa natureza. Dentro de tal perspectiva, as palavras-chave selecionadas das listas dos *subcorpora* de estudo possibilitaram a extração de candidatos a termos simples, expressões fixas e semifixas, fundamentada em bases científicas e sistemáticas a partir de critérios da Linguística de *Corpus*, fornecendo indicações mais seguras para a elaboração dos glossários bilíngues na subárea em análise.

Cabe, ainda, ressaltar a importância dos princípios da Terminologia, os quais nos permitiram realizar a busca por correspondentes dos termos simples, expressões fixas e semifixas com mais critérios, assim como auxiliaram na elaboração dos glossários desse estudo.

Desse modo, acredita-se que este trabalho venha a colaborar no sentido de mostrar as possibilidades de uma abordagem interdisciplinar no desenvolvimento de uma pesquisa fundamentada nos Estudos da Tradução Baseados em *Corpus*, na Linguística de *Corpus* e em alguns conceitos da Terminologia, com vistas à investigação a partir de *corpora* de tradução na subárea de Antropologia da Civilização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, L. A. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: USP, 2004.

_____. Corpus linguistics and translation studies: implications and applications. In: BAKER, M.; FRANCIS, G.; TOGNINI-BONELLI, E. (Orgs.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. p. 233-250.

_____. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, Amsterdam, v. 7. n. 2, p. 223-243, 1995.

_____. 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.177-186.

_____. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da tradução? In: MARTINS, M. A. P. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucena, 1999. p. 15-34.

BERBER SARDINHA, T. Linguística de corpus: histórico e problemática. *DELTA: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000.

_____. *Linguística de Corpus*. Barueri, SP: Manole, 2004.

CAMARGO, D. C. *Padrões de estilo de tradutores: um estudo de semelhanças e diferenças em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2005. 512 f. Tese (Livre-Docência em Tradução) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

_____. *Metodologia de pesquisa em tradução e linguística de corpus*. São Paulo: Cultura Acadêmica / São José do Rio Preto: Laboratório Editorial. 2007. Coleção Brochuras, v. 1. 65 p.

EVEN-ZOHAR, I. The position of translated literature within the literary polisystem. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J; VAN DEN BROECK, R. (Eds.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978. p. 117-127. [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000, p. 199-204].

HEIM, M. H.; TYMOWSKI, A. J. *Guidelines for the Translation of Social Science Texts*. New York: American Council of Learned Societies, 2006.

KRIEGER, M. G.; FINATTI, M. J. B. *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

PATHAK, L. P. *Sociological Concepts and Terminology*. New Delhi: Anmol Publications PVT. Ltda., 1998.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: formação e sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *The Brazilian People: formation and meaning of Brazil*, Translated by Gregory Rabassa. Gainesville: University Press of Florida, 2000.

SINCLAIR, J. *Corpus, concordance and collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

TOGNINI-BONELLI, E. *Corpus linguistics at work*. Amsterdã/Atlanta, GA: John Benjamins, 2001.

TOURY, G. The nature and role of norms in literary translation. In: HOLMES, J.; LAMBERT, J; VAN DEN BROECK, R. (Eds.). *Literature and translation*. Leuven: ACCO, 1978. p. 83-100. [Versão revisada em VENUTI, L. (Ed.). *The translation studies reader*. London/New York: Routledge, 2000, p. 198-211].

BIBLIOGRAFIA NÃO CITADA (*CORPUS*)

AKON, A. *Dicionário de antropologia: do homem primitivo às sociedades actuais*. Lisboa: Verbo, 1983.

BAKER, M. *In other words: a coursebook on translation*. Routledge: London and New York, 1992.

BARFIELD, T. *The Dictionary of Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing Ltda., 1997.

CHOPRA, R. *Academic Dictionary of Anthropology*. Delhi: Isha Books, 2005.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Diccionario de Ciencias Sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1986.

JOHNSON, A. G. *Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.