

# REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo



Grupo de Estudos Linguísticos  
do Estado de São Paulo

# REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do Gel	São Paulo	v. 5	n. 2	p. 1-235	2008
----------------	-----------	------	------	----------	------

*Diretoria do GEL/2007 a 2009*

Universidade Estadual Paulista  
Câmpus de São José do Rio Preto  
Presidente: Sebastião Carlos Leite Gonçalves  
Vice-Presidente: Fabiana Cristina Komesu  
Tesoureira: Anna Flora Brunelli  
Secretária: Sandra Denise Gasparini-Bastos

*Revista do GEL*

Departamento de Linguística da  
FFLCH-USP  
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403  
05508-900 - São Paulo - SP  
revistadogel@gel.org.br  
<http://www.gel.org.br/revistadogel>

*Comissão Editorial Executiva*

Alessandra Del Ré  
Cristina Carneiro Rodrigues  
Fabiana Cristina Komesu  
Flávia B. M. Hirata-Vale  
Gisele Cássia de Sousa  
Luciana Gimenes  
Olga Ferreira Coelho

*Editora Responsável*

Olga Ferreira Coelho

*Revisão*

Elizabeth Jane Browne  
Rosane de Sá Amado  
Adélia Maria Mariano da S. Ferreira

*Normatização*

Julia de Crudis Rodrigues  
Patrícia de Souza Borges  
Rosane de Sá Amado

*Diagramação e impressão*

Editora Paulistana

*Conselho Editorial*

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (Unicamp), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (Unesp-Assis), Danilo Marcondes Souza Filho (PUC-RJ), Evani de Carvalho Viotti (USP), Helena Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Jacques Fontanille (Universidade de Limoges), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajakopalan (Unicamp), Lourenço Chacon (Unesp-Marília), Marco Antônio de Oliveira (UFMG), Maria Célia de Moraes Leonel (Unesp-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora), Maria Irma Hadler Coudry (Unicamp), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Groppi A. de Varella (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Amsterdã), Pierre Swiggers (Universidade Católica de Lovaina), Raquel Santana dos Santos (USP), Renata Maria Faccuri Coelho Marquezan (Unesp-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (Unesp-SJRP), Wilmar da Rocha D'Angelis (Unicamp).

*Publicação semestral*

*Solicita-se permuta/Exchange desired*

Revista do Gel / Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo. Vol. 1  
(2004). São Paulo: Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São  
Paulo, 2004-

Semestral

ISSN 1984-591X

# SUMÁRIO / CONTENTS

<b>EDITORIAL</b> .....	7
 <b>ARTIGOS / ARTICLES</b>	
 <b>SOCIOLINGUÍSTICA E QUALIFICAÇÃO DOCENTE</b> <i>SOCIOLINGUISTICS AND TEACHERS' QUALIFICATION</i>	
Maria Cecilia de Magalhães MOLLICA, Maria Cristina G. de GOES MONTEIRO, Fernando Cardoso LOUREIRO, Flávia Diniz de Souza COUTINHO e Rodrigo ALIPIO .....	9
 <b>A IMPLEMENTAÇÃO DE VOCÊ NO QUADRO PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO</b> <i>THE IMPLEMENTATION OF VOCÊ IN THE PRONOMINAL LIST OF BRAZILIAN PORTUGUESE</i>	
Ana Carolina Morito MACHADO .....	23
 <b>ESTRUTURA ORACIONAL E POSIÇÃO DO VERBO NO PORTUGUÊS CLÁSSICO</b> <i>CLAUSE STRUCTURE AND VERB POSITION IN CLASSICAL PORTUGUESE</i>	
André Luis ANTONELLI .....	49
 <b>A PREPOSIÇÃO PARA E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO REFERENCIAL</b> <i>THE PREPOSITION PARA AND THE REFERENCE PROCESS</i>	
Paula de Souza GONÇALVES .....	69
 <b>A AQUISIÇÃO DO QUANTIFICADOR UNIVERSAL EM PB: UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR DE SUA PRODUÇÃO</b> <i>THE ACQUISITION OF THE UNIVERSAL QUANTIFIER IN BRAZILIAN PORTUGUESE: A PRELIMINARY INVESTIGATION OF ITS PRODUCTION</i>	
Danielle Patricia ALGAVE .....	89
 <b>MARCAS LINGUÍSTICAS CONSTITUTIVAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONTRASTE FÔNICO</b> <i>HESITATION CUES AS CONSTITUTIVE OF PHONIC CONTRAST ACQUISITION PROCESS</i>	
Larissa Cristina BERTI e Viviane Cristina de Castro MARINO .....	103
 <b>O APÊNDICE NASAL: DADOS AERODINÂMICOS E DURACIONAIS</b> <i>NASAL APPENDIX: AERODYNAMICAL AND TEMPORAL DATA</i>	
Beatriz RAPOSO DE MEDEIROS, Mariapaola D'IMPERIO e Robert ESPESSER .....	123

<b>O USO DE TÉCNICAS VOCAIS COMO RECURSOS RETÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO</b> <i>THE USE OF VOCAL TECHNIQUES AS RHETORIC RESOURCES IN THE CONSTRUCTION OF DISCOURSE</i> Maria Inez de Lima PEDROSO .....	139
<b>PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NO ENSINO/APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> <i>FOR AN ENUNCIATIVE APPROACH IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING</i> Milene BIASOTTO-HOLMO .....	163
<b>GÊNEROS DISCURSIVOS E LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> <i>DISCOURSE GENRES AND READING IN FOREIGN LANGUAGES</i> Elzimar Goettenauer de Marins COSTA .....	181
<b>O ENSINO DO USO DO DICIONÁRIO AOS APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUEM SE IMPORTA?</b> <i>TEACHING DICTIONARY SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE COURSES: WHO CARES?</i> Magali Sanches DURAN .....	199
<b>EXPERIENCIANDO O LETRAMENTO DIGITAL: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PESQUISA-AÇÃO ONLINE</b> <i>EXPERIENCING DIGITAL LITERACY: AN ONLINE ACTION-RESEARCH SYSTEMATIZATION</i> Maria Conceição Alves de LIMA .....	213
<b>RESENHA / REVIEW</b> <b>O NASCIMENTO DA GRAMÁTICA PORTUGUESA. USO &amp; NORMA</b> <i>THE BIRTH OF PORTUGUESE GRAMMAR. USE &amp; RULES</i> Ronaldo de Oliveira BATISTA .....	225
<b>ÍNDICE DE ASSUNTOS</b> .....	231
<b>SUBJECT INDEX</b> .....	233
<b>ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX</b> .....	235

## EDITORIAL

Este número da *Revista do GEL* consolida certas diretrizes editoriais adotadas a partir do número anterior, principalmente a de reunir textos que dialoguem o máximo possível entre si. Recebemos, hoje, uma quantidade de artigos de boa qualidade que nos permite ensaiar a organização de futuros números temáticos, cujo mérito principal será o de fomentar debates mais aprofundados dos tópicos candentes na área de Letras e Linguística.

Certamente, a confiança que pesquisadores de diferentes instituições depositam na *Revista do GEL* tem sido essencial para que assim possamos proceder. Vinculada ao Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, a *Revista do GEL* naturalmente recebe contribuições de investigadores das instituições locais (desta vez, USP, UNICAMP, UNESP e UPM), mas tem, cada vez mais, se firmado nos cenários nacional (nesta ocasião, com artigos de autoria de colegas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Minas Gerais) e internacional (Université de Provence).

Os doze artigos selecionados apresentam-nos descrições acuradas de aspectos da língua portuguesa, tomada em sincronia e diacronia; dados empíricos e discussões teóricas acerca da aquisição de linguagem; do ensino de língua materna e estrangeira; de normas e usos. Focos que se entrecruzam a partir de motes propostos no texto de abertura, no qual Mollica *et al.* discutem a relevância de conhecimentos sociolinguísticos para a formação e a qualificação docentes.

A versão eletrônica da *Revista do GEL*, implementada com o número 5.1, é mais uma realização de que nos orgulhamos, em vista da maior dinamicidade que tem conferido à captação, à avaliação, ao tratamento e à divulgação dos trabalhos.

Mais uma vez, os resultados que trazemos à tona devem ser creditados ao apoio incondicional da Diretoria do GEL; à lida constante dos membros da Comissão Editorial Executiva – agora reforçada por Gisele Cássia de Sousa (UNESP-S. J. do Rio Preto) e Flávia Hirata-Vale (Universidade Federal de São Carlos)–; à dedicação da equipe técnica às necessidades específicas desta publicação e, sobretudo, às avaliações precisas efetuadas pelos membros do Conselho Editorial e pelos pareceristas convidados. A todos, o nosso agradecimento enfático e sincero.

*Olga Coelho*  
Editora Responsável



# SOCIOLINGUÍSTICA E QUALIFICAÇÃO DOCENTE\*

Maria Cecília de Magalhães MOLLICA<sup>1</sup>  
Maria Cristina G. de GOES MONTEIRO<sup>2</sup>  
Fernando Cardoso LOUREIRO<sup>3</sup>  
Flávia Diniz de Souza COUTINHO<sup>4</sup>  
Rodrigo ALIPIO<sup>5</sup>

**RESUMO:** Neste texto, discutimos o papel da formação em Linguística em cursos de Graduação em Letras e em programas de qualificação docente. Com base em duas dissertações e uma tese do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sugerimos que o docente em formação precisa vincular-se à pesquisa e, se possível, estar sob a orientação de um pesquisador experiente, capaz de identificar novos fenômenos de variação e mudança linguística e seus possíveis desdobramentos de tais fenômenos na qualificação e na prática profissional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística. Variação. Mudança. Letramento.

---

\* Este texto é baseado em comunicação realizada no *XXIII Encontro Nacional da ANPOLL*, realizado em junho de 2008, na Universidade Federal de Goiás.

<sup>1</sup> Departamento de Linguística, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ceciliamollica@terra.com.br

<sup>2</sup> Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. mariacristinagoes@gmail.com

<sup>3</sup> Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos PR-5/UFRJ. fc\_loureiro@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística, Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. flavia.diniz@urbi.com.br

<sup>5</sup> Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos PR-5/UFRJ. rodrigoalipio82@gmail.com

## Introdução

Os conceitos basilares da Sociolinguística, elaborados em pesquisas sobre o uso da língua em sociedade, representam um instrumental eficaz na qualificação docente. Por exemplo, a experiência desenvolvida pelo projeto Letramento e Ensino Fundamental (LEF) em várias cidades do País, como Rio de Janeiro, João Pessoa e Brasília, mostra a importância de subsídios linguísticos na formação inicial e continuada de professores. Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), as atividades de Extensão da Faculdade de Letras, os projetos do Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa em Engenharia (COPPE) e da Pró-Reitoria de Extensão, como o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos em Espaços Populares, têm atuado na formação dos alfabetizadores, lançando mão dos conceitos de variação e mudança linguística e levando em conta a relação entre letramento social e escolar, além de utilizar novas tecnologias educacionais em materiais didáticos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na PUC-Rio, a aplicação dos pressupostos sociolinguísticos ocorre igualmente no curso de formação de professores de língua e em cursos regulares da área de Comunicação e Expressão.

Neste trabalho, apresentamos elementos para afirmar que a qualificação em Linguística, seja em cursos de Graduação em Letras, seja em formação de Ensino Fundamental, seja em programas de EJA, como o Brasil Alfabetizado e Pró-Letramento, não deve se limitar à mera exposição didática de pressupostos teóricos. Defendemos que a formação deve incluir resultados de pesquisas apresentados em artigos e congressos da área, de tal modo a estimular a pesquisa no docente em formação. Acreditamos, assim, que o formador deve ser orientado por um pesquisador experiente da área da Sociolinguística, com condições de identificar novos fenômenos que caracterizam variação e mudança e seus possíveis desdobramentos na qualificação e prática profissional.

## Pesquisas recentes e suas peculiaridades quanto à qualificação profissional

Para este artigo, selecionamos, entre teses e dissertações, defendidas no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFRJ, três estudos recém finalizados:

1) *Variação em definições: as construções [SN ser SN] e [SN ser quando O]*, tese de doutorado de Maria Cristina G. de Goes Monteiro;

2) *ZERO ou UM: uso do artigo indefinido diante de nomes incontáveis*, dissertação de mestrado de Rodrigo Alípio Carvalho do Nascimento;

3) *Funk e mudança: uma análise sociométrica*, dissertação de mestrado de Flávia Diniz de S. Coutinho.

O primeiro deles examina um fenômeno que já ingressou na escrita de alunos de todos os níveis sociais: encontra-se também na fala, no entanto não havia sido estudado do ponto de vista sociolinguístico nem sido pensado quanto aos seus desdobramentos pedagógicos. O segundo estudo enfoca inovação encontrada na fala, pouco notada, mas estigmatizada quando ouvida, que não recebera também qualquer tratamento sociolinguístico. Já se podem encontrar casos na língua escrita. O terceiro trabalho avalia inovações produtivas das letras de música do movimento *funk* que, embora pareçam exercer forte influência na língua, recebem resistência de vetores normativos.

## Inovação notada na escrita e coibida na escola

A tese *Variação em definições: as construções [SN ser SN] e [SN ser quando 0]* surgiu de prática docente em escola particular do Rio de Janeiro e em cursos de graduação de carreiras diversas na PUC-Rio. Nesses contextos, foram observadas duas estruturas variantes em textos de definição e de elucidação de termos: uma com o verbo *ser* e a outra com o verbo *ser* seguido da conjunção *quando*, como mostram os exemplos a seguir. No entanto, deve-se ressaltar que apenas casos de definição, como (01) e (02), foram analisados nessa etapa da pesquisa. O estudo dessas construções em enunciados como (03) e (04) será desenvolvido com o prosseguimento da pesquisa.

- (01) Argumentação ética **é** aquela em que a pessoa que argumenta está preocupada em construir uma boa imagem de si. (Resposta a questão discursiva – Graduando de Comunicação Social)
- (02) Argumento pelo exemplo **é quando** se toma por base outras pessoas, utilizando exemplos para poder defender sua tese principal. (Resposta a questão discursiva – Graduando de Comunicação Social)
- (03) O episódio que mais declaradamente mostra o poder de Dr. Bacamarte **é** o momento em que o vice-rei envia uma força a Itaguaí e o Alienista exige a

entrega do Porfírio. (Resposta a questão discursiva; prova de Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Médio)

- (04) O episódio que mostra mais declaradamente o poder de Dr. Bacamarte sobre a cidade é **quando** o texto diz que o Alienista exigia a entrega do barbeiro Porfírio e todos os seus apoiadores e mais uns cinquenta indivíduos que ele considerava mentecaptos. (Resposta a questão discursiva; prova de Língua Portuguesa, 2º ano do Ensino Médio)

Os comentários, em um *blog* português, sobre o emprego da estrutura “*é quando*”, confirmaram a ocorrência da variante não-padrão em situações pedagógicas e deixaram transparecer postura bastante conservadora no tratamento dos fatos linguísticos: “Qual é o professor que nunca se queixou de que os seus alunos iniciam a explicação de um conceito com aquele nefasto ‘é quando...’? Julgo que todos se lamentam do mesmo...” (S. Leite, 12/04/2007).

A variação, identificada não só em língua portuguesa, mas também em outras línguas, como revelam os exemplos a seguir, em inglês e francês, ainda não havia sido analisada do ponto de vista científico, embora tenha sido notada, há muito, nas salas de aula de colégios públicos e privados:

- (05) Poetry **is when** an emotion has found its thought and the thought has found words. Robert Frost ([www.thinkexist.com](http://www.thinkexist.com))
- (06) A dilemma **is when** you don’t know which way to turn. ([www.bartleby.com](http://www.bartleby.com))
- (06a) A dilemma **is** a situation in which you don’t know which way to turn. ([www.bartleby.com](http://www.bartleby.com))
- (07) L’honneur, c’**est quand** le fort s’applique à aider le moins fort. Abbé Pierre (Abbé Pierre, Assemblée Nationale, 24 janvier 2006). ([blogs.microsoft.fr](http://blogs.microsoft.fr))
- (08) La théorie, c’**est quand** on sait tout mais que rien ne fonctionne. La pratique, c’**est quand** tout fonctionne et que personne ne sais pourquoi. ([www.foruns.igeneration.fr](http://www.foruns.igeneration.fr))

Foi com o suporte da Sociolinguística, mais especificamente com os conceitos encontrados em Labov (1972), que se desenvolveu o estudo das estruturas mencionadas, buscando-se identificar variáveis linguísticas e extralinguísticas que interferissem no fenômeno observado. O trabalho foi desenvolvido com base em

634 dados, coletados em contextos diversos, em forma oral, impressa e virtual. Entre esses dados, apenas 145 apresentaram a variante não canônica *é quando* em enunciados de definição, o que ressalta a ideia de que o fenômeno sinaliza inovação e tende a ser percebido mais facilmente por profissionais que tenham embasamento teórico bastante sólido em Sociolinguística.

Dos grupos de fatores analisados, revelaram-se fundamentais para a identificação de diferenças entre as construções alternativas o meio pelo qual as estruturas são veiculadas, a ocorrência de marcas de pessoalização, a área de conhecimento em que a construção de definição é utilizada. Pôde-se verificar a estreita relação que se estabelece entre emprego da estrutura marcada e situações de informalidade e de maior envolvimento entre os interlocutores. O traço de concretude ou abstração, contido no termo à esquerda das estruturas *ser* e *ser quando*, também mostrou-se pertinente para o emprego das variantes.

Os resultados decorrentes dessa pesquisa contribuirão para o desenvolvimento de trabalhos posteriores, posto que se esclareceu que há muito a ser investigado em relação à variação analisada. O tipo de texto em que as construções variantes *ser* e *ser quando* costumam ocorrer e a faixa etária dos envolvidos no processo interacional, por exemplo, são questões que não foram aprofundadas, mas mostram-se pertinentes para estudos futuros e relevantes para o trabalho em sala de aula. Além disso, vale ressaltar que o tema revelou-se fértil como ponto de contato com outras áreas de saber e outros modelos teóricos, o que evidencia sua importância no atual contexto interdisciplinar imposto pela globalização. Nesse sentido, vislumbram-se distintos modos de interface entre a Linguística, as áreas Tecnológicas e os campos das Ciências Humanas.

## **A utilização de determinantes diante de nomes de traço [-contável]**

Na dissertação *ZERO ou UM: uso do artigo indefinido diante de nomes incontáveis*, o fenômeno escolhido despertou atenção a partir da conhecida expressão “*Quer um cafezinho?*”. A observação mais detalhada da utilização do referido artigo diante de inúmeros outros nomes com traço [- contável] motivou o aprofundamento da investigação do objeto selecionado para análise, que, de início, parecia de pouca relevância.

Ao atestar o fenômeno em amostras diversas, revelou-se um universo mais complexo do que o esperado. A utilização do artigo indefinido examinado mantém também relação com o uso do artigo definido, fato que dificultou ainda mais a

delimitação do objeto de estudo. Por isso, decidiu-se deixar de lado, temporariamente, os casos de artigos definidos.

Exemplos analisados acham-se ilustrados em (9) e (10), sendo  $\emptyset$  a notação estabelecida quando da ausência do determinante, alternando-se com a presença do artigo indefinido:

(9) Você aceita  $\emptyset$  café?

(10) Você aceita um café?

Os exemplos (9) e (10) encontram-se em contexto interacional e constituem a variável dependente em estudo. No entanto, a alternância  $\emptyset$  ou *um* pode ocorrer em outros tipos de discurso, como no texto em (11):

(11) Eu fico em casa, eu tenho que fritar *um ovo*, eu tenho que fazer *um cachorro quente...* se for  $\emptyset$  *linguiça* você tem que escaldar a *linguiça*, vai tirar *um pouquinho do sal*, faz o tempero, *um molho de tomate*,  $\emptyset$  *cebola*,  $\emptyset$  *pimentão*, depois corta *um pãozinho* no meio, bota  $\emptyset$  *linguiça*, *um queijinho parmesão dentro*, *uma maionese*.” (Amostra CENSO<sup>6</sup>)

O objetivo da pesquisa em tela consistiu em demonstrar a sistematicidade existente do fenômeno, aparentemente manifestado por acaso, em contextos de interação discursiva. As construções analisadas  $\emptyset$  e *um* ilustram-se em estruturas do tipo:

SN sujeito	VERBO	SN complemento [-contável]
$\wedge$		
$\emptyset \sim \text{UM}$		

Foram analisadas construções no padrão acima em que apenas itens lexicais específicos ocupam a posição de núcleo do Sintagma Verbal. São eles os seguintes: *desejar, gostar, querer, aceitar, ter, dar, ver, custar, ser* (em estruturas QU?). O universo estudado incluiu somente situações de oferta e pedido de produtos, portanto dados em contexto interacional.

Demonstramos que as variantes são contextualizadas, o que nos levou a verificar o efeito da variável independente *papel interacional* assumido pelo falante

<sup>6</sup> In: <http://www.lettras.ufrj.br/peul>

em situação real de fala. Enquanto agentes ou interagentes de pedido e de oferta, os indivíduos da amostra processam construções variáveis com  $\emptyset$  e *um* diante de nomes não contáveis ao oferecer ou solicitar um produto. A hipótese baseia-se no fato de que a polidez pode influenciar as estratégias de pedido e de oferta: quanto maior a polidez, mais presença do artigo indefinido. Observem-se os exemplos (12) a (15) que exemplificam construções de pedido e oferta:

(12) Tudo bem meu amigo? Me dá *um* cafezinho?

*Um* cafezinho e *um* bombom [pedido]

(13) Tem  $\emptyset$  guaraná diet? [pedido]

(14) Deseja alguma coisa senhor?

*uma* água ou  $\emptyset$  café? [oferta]

(15) Aceita bebida, senhora? [oferta]

Os dados (12) e (13), extraídos da amostra, apresentam estratégia de pedido. Os dados (14) e (15) exemplificam estruturas utilizadas para oferta. O tempo verbal se mostrou outra variável interessante.

Através da análise quantitativa em que se postula um gradiente de formalidade, chega-se a indicações interessantes de que, quanto mais formal, maior distanciamento entre os participantes e mais provável torna-se o preenchimento do determinante do SN com artigo indefinido. Observa-se, nas construções analisadas na dissertação, que a discussão acerca dos princípios de definitude e da contabilidade nos nomes no português do Brasil (BLÜDORN, H. et al., 2007; CALLOU, D. et al., 2000; OLIVEIRA E SILVA, 1996) só pode ser aprofundada se todos os outros dados deixados de lado na análise forem considerados. Assim, o estudo tem muito para se desenvolver. O conhecimento intuitivo dos pesquisadores, pautado por um teste de atitude informal, elaborado para esta etapa da pesquisa, indicou que o fenômeno:

- (a) constitui uma inovação pouco notada pelos falantes;
- (b) constitui uma inovação que se encontra em variedade urbana de língua, nos termos de Bortoni-Ricardo (2004);
- (c) constitui uma variação de baixo para cima (LABOV, 1972)
- (d) constitui uma inovação que aparentemente não se encontra na escrita;
- (e) constitui uma inovação que tem configuração de hipercorreção (LABOV, 1972)

## A relação do movimento FUNK com a mudança linguística

A dissertação *Funk e mudança linguística: uma análise sociométrica* levou em consideração que a presença do *funk*, na cidade do Rio de Janeiro, chama a atenção até do observador mais desatento. Sendo ou não assimilado pelos meios de comunicação de massa, o *Batidão*, subgênero do *funk*, apropriação carioca do *Miami Bass*, frequentemente atravessa o caminho dos moradores da cidade sejam eles do morro ou do asfalto. Desprezando as formas convencionais de divulgação, esse ritmo chega aos ouvidos dos não aficionados, independentemente de sua vontade, muitas vezes, até através de um desses carros adaptados com muitos alto-falantes, que impõem a todos a música que neles está sendo executada, em função da grande potência de som de que dispõem.

A força desse movimento cultural, produzido pelas comunidades periféricas e para as comunidades das periferias da Cidade, faz com que alguns limites impostos pela realidade da cidade sejam rompidos. Uma dessas rupturas relaciona-se ao uso da língua: está presente, nas letras das canções, um léxico próprio que é produzido no universo *funk*, cuja utilização, no entanto, parece não se restringir somente ao referido movimento cultural.

A partir dessa suposição, investigou-se até que ponto palavras, expressões e processos morfológicos produtivos, presentes nas letras do *funk* carioca, atravessam as fronteiras muito nítidas, mas não tão rígidas, das duas “cidades” existentes no Rio de Janeiro e passam a fazer parte do repertório linguístico de jovens de classe média e de classe média alta. Para tal, os dados foram coletados das letras das canções, com o objetivo de, posteriormente, a partir da análise dos falares distensos de um grupo de adolescentes cariocas que não pertence à classe social em que essas canções são compostas, observar em que medida ocorre influência linguística em outras comunidades. É importante, entretanto, ressaltar que as letras não são as das canções divulgadas amplamente pelos meios de comunicação. São aquelas que circulam clandestinamente, em CDs *piratas*, vendidos de forma mais ou menos discreta pelos camelôs ou, segundo denúncias da imprensa, ofertados pelos traficantes aos clientes mais fiéis. Há ainda outra forma de acesso, do qual geralmente os jovens fazem uso: baixá-las diretamente da internet para aparelhos MP3. Tais canções recebem o sugestivo rótulo de *Proibidão*.

Parece que, por se tratar de uma realidade tão peculiar, a linguagem usada para retratá-la seja igualmente bastante peculiar. Será que isso permitiria supor a existência de um jargão do *funk*, um *funkês*? Segundo Burke (1997), jargão é uma palavra medieval encontrada em provençal e em francês já nos séculos XII e XIII



e, posteriormente, em inglês, usada para se referir à fala ininteligível, a um tipo de gargarejo. Burke cita Halliday (1994) para afirmar que, mais tarde, passou a designar a linguagem do submundo, um tipo de gíria que ajudava a tornar a atividade de pedintes, ladrões e vigaristas, incompreensível para o cidadão comum. Era uma antilinguagem de uma contracultura ou uma linguagem para marginais.

A observação das transcrições da fala espontânea do grupo de alunos apontou para a ausência quase total dos elementos linguísticos relacionados ao mundo *funk*. Em certos grupos, com os quais foram realizadas as gravações, notam-se algumas poucas ocorrências, descritas a seguir. No primeiro grupo analisado, foram observadas três ocorrências da palavra *parada*:

- (16) Eles realmente exploram muito mal essa *parada* da... dos universitários.
- (17) Eles sabem, mas sabe é tanta pressão em cima das pessoas, em cima dos policiais, em cima dos traficantes, que eles acabam fazendo a *parada* errada.
- (18) Rapidinho. Essa *parada* de ... Ah, não! Você, digamos, ...

Essa palavra, tal como foi usada por esses jovens, no mesmo sentido e contexto, aparece nas letras em questão:

- (19) Se liga nessa *parada*

É importante salientar que, nesse primeiro grupo analisado, encontrava-se a aluna líder entre as meninas da turma de uma escola de classe média alta do Rio, da mesma forma, no grupo, havia um rapaz líder, entre os meninos. Em termos de influência do movimento na linguagem no restante dos colegas de classe na escola, encontraram-se apenas três ocorrências da palavra *parada*:

- (20) Olha aqui, gente. É aquela *parada*.
- (21) Aquela *parada* que a Julia falou aí de que tem muita gente que vai por esse caminho.
- (22) Então pronto, sabe? É aquela *parada*, não são todos os casos que merecem isso.

No entanto, num momento em que o líder dos alunos faz uma brincadeira com as colegas, desviando-se do debate que lhes foi proposto para fins de coleta de dados, os itens lexicais presentes nas canções são utilizados e o morfema –ão é altamente produtivo nas letras do *Proibidão* naturalmente, como se pode observar no trecho abaixo.

(23) “Ih! Nem tava gravando...”

(24) Mentira!!!

(25) Caô!!! (risos)

(26) Malandrão, você!

(27) Bandidão!”

No trecho, além da ocorrência do morfema –ão, aparece a palavra *caô*, também recorrente no universo *funk*.

Entretanto, a hipótese de mudança linguística não foi atestada. Os poucos fenômenos linguísticos observados não foram além dos alunos líderes e relacionam-se, quase exclusivamente, a gírias, inovações “superficiais”, apenas no nível lexical. A influência linguística quase nula do *FUNK* em outras comunidades de fala nos leva às seguintes questões: (1) estaria o movimento *funk* encapsulado em uma certa comunidade de fala com usos específicos de tal modo a não atingir outras comunidades? (2) o fato de os alunos submetidos às gravações serem letrados, com nível médio de escolaridade, impediria a entrada de inovações que têm carga negativa? (3) considerando (2), haveria estigmatização, já que as inovações são oriundas de um universo de violência e exclusão social? (4) será que as palavras e expressões do movimento *funk* relacionam-se a uma funcionalidade específica, não extrapolando o universo do movimento, uma vez que emergem apenas das canções que os jovens escutam - não há um contato direto entre as comunidades de fala? (5) quando há barreiras normativizadoras e de natureza avaliativa do ponto de vista negativo, pode haver impossibilidade de mudança linguística?

Vale lembrar que a pesquisa foi realizada em espaço escolar; vale também considerar as palavras de Cezario e Votre:

O indivíduo, inserido numa comunidade de fala, partilha com os membros dessa comunidade uma série de experiências e atividades. Daí resultam várias semelhanças entre o modo como ele fala a língua e o modo dos outros indivíduos. Nas sociedades em que é

nítida a separação da população em classes sociais e econômicas, a relação entre língua e classes sociais se verifica com bastante evidência. (2008)

Os resultados do presente trabalho apontam para a confirmação do que foi dito acima. Foram utilizados, neste estudo, elementos de classes socioeconômicas antagônicas supondo-se que, a partir de um movimento cultural muito forte, presente na cidade do Rio de Janeiro, fenômenos linguísticos de uma comunidade de fala pudessem ser apropriados pela outra que lhe é antagônica.

No entanto, a conclusão a que se chega é que, por mais que os movimentos culturais pareçam fortes e penetrantes, a língua só assimila inovações quando há condições propícias para isso. Os grupos em questão, jovens de classe média e compositores do movimento *funk*, não compartilham das mesmas experiências e atividades: apesar de ouvirem e cantarem as mesmas canções, suas realidades são muito diferentes e não se misturam quanto aos usos que fazem da língua.

## Considerações finais

Os três exemplos ilustram questões relacionadas a usos linguísticos com os quais o professor frequentemente convive em situações pedagógicas. O domínio dos princípios da Sociolinguística não só permite ao profissional desenvolver pesquisas que descrevam e esclareçam esses usos, mas também o instrumentaliza para tomar decisões mais seguras e coerentes na sua prática docente. A pesquisa na área da Sociolinguística Aplicada precisa avançar por novos campos, de modo a revelar pontualmente o que está abaixo do nível da consciência do senso comum, nos termos de Labov (1972), na observação de marcadores de identidade regionais e socioculturais. O ambiente escolar constitui campo bastante fértil para se observar a dinamicidade e a diversidade linguística, desde que se desenvolva postura crítica e investigadora nesse contexto. Com base nessas considerações, julgamos indispensável para a formação de graduandos em Letras e Educação: (1) a presença de professores pesquisadores em linguística no processo de formação de docentes em todos os níveis do sistema educacional para a implementação de postura crítica diante dos problemas encontrados em sala de aula; (2) a liderança de ponta em linguística no processo de formação, com o objetivo de promover o saber docente para lidar integralmente com tópicos em Sociolinguística, evitando a reprodução banalizada de teorias e conceitos conhecidos.

A hipótese defendida, neste texto, quanto à qualificação profissional em Letras e Educação pressupõe, portanto, que é necessário ao docente:

- (a) ficar atento à contemporaneidade da língua;
- (b) não trabalhar a língua como um sistema estático;
- (c) não se limitar somente ao conhecimento consolidado da área;
- (d) assumir postura crítica em busca de constante inovação;
- (e) contar com o apoio de pesquisador-orientador que lhe forneça permanente suporte atualizado, de modo a implementar o que é proposto em (a), (b), (c) e (d).

MOLLICA, Maria Cecilia de Magalhães; GOES MONTEIRO, Maria Cristina G. de; LOUREIRO, Fernando Cardoso; COUTINHO, Flávia Diniz de Souza; ALIPIO, Rodrigo. Sociolinguistics and teachers' qualification. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2008.

***ABSTRACT:** In this article, we discuss the role of the formation in Linguistics in Language graduation courses and also in qualification programs. Based on two dissertations and one thesis from Graduated Program of Linguistics of Universidade Federal do Rio de Janeiro, we suggest that, during their qualification process, teachers should be helped by an experienced researcher in Sociolinguistics who might be able to identify new phenomena of linguistic variation and change as well as their possible consequences in teachers' qualification and professional practices.*

**KEYWORDS:** Sociolinguistics. Variation. Change. Literacy.

## Referências

ALIPIO, Rodrigo. **Zero ou Um:** uso do artigo indefinido diante de nomes incontáveis. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BLÜHDORN, Hardarik et al. Sintagmas nominais contáveis e não-contáveis em alemão e no português brasileiro. In: MASA, Noruma (Org.). **Estudos contrastivos alemão e português do Brasil**. São Paulo: 2007. No prelo.

BURKE, P.; PORTER, R. (Org.). **Línguas e jargões:** contribuições para uma história social da linguagem. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CALLOU, D. et al. Dinâmica do específico e do genérico: artigo definido e construções existenciais. In: **Veredas – Revista de estudos linguísticos**. v. 4, n. 02, jul-dez. Juiz de Fora: Ed. da UFJP. p. 81-88, 2000.

CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. J. Sociolinguística. In: MARTELLOTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. 1. ed. São Paulo: Contexto, p. 141-156, 2008.

COUTINHO, Flávia Diniz de Souza. **Funk e mudança: uma análise sociométrica**. 160f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GOES MONTEIRO, Maria Cristina G. de. **Variação em definições: as construções [SN ser SN] e [SN ser quando 0]**. 154 p. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

LABOV, W. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

OLIVEIRA E SILVA, G. M. Emprego do artigo definido diante de possessivo e de patronímico: resultados sociais. In: OLIVEIRA E SILVA, G. M; SCHERRE, M. M. P. (Orgs.). **Padrões Sociolinguísticos: análise de fenômenos variáveis do português falado na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

## **Bibliografia consultada**

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D., TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Eds.). **Literacy, language, and learning: The Nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-122.

HEGENBERG, L. **Definições: termos teóricos e significado**. São Paulo: Cultrix, 1974.

TANNEN, D. Relative focus on involvement in oral and written discourse. In: OLSON, D., TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Eds.). **Literacy, language, and learning: The Nature and consequences of reading and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

THOMPSON, Sandra A.; HOPPER, Paul J. **Transitivity in Grammar and Discourse**. *Language*, v. 56, n. 2, 1980.

TRAUGOTT, E. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

# A IMPLEMENTAÇÃO DE VOCÊ NO QUADRO PRONOMINAL DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

Ana Carolina Morito MACHADO<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este estudo analisa a implementação de “você” no quadro pronominal do Português brasileiro e sua consolidação como principal estratégia de referência à segunda pessoa do discurso ao longo do século XX. Para tanto, observa a utilização de diferentes estratégias de tratamento ao interlocutor em oito peças fluminenses desse período à luz do modelo teórico do *Poder e Solidariedade* (BROWN; GILMAN, 1960) e de teorias que discutem o fenômeno da gramaticalização (LEHMANN, 1985; HOPPER, 1991; BYBEE, 2003 e HEINE, 2003).

**PALAVRAS-CHAVE:** Pronomes. Gramaticalização. Cortesia.

A descrição do quadro dos pronomes pessoais da língua portuguesa contemporânea, principalmente no que diz respeito à chamada segunda pessoa do discurso no Português do Brasil, tem sido inegavelmente uma área profícua para muitas discussões motivadas, fundamentalmente, pela percepção da sensível distância entre os reais usos e a prescrição da maioria dos compêndios gramaticais. É de amplo conhecimento que a norma padrão vigente tanto em território brasileiro quan-

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. [acmachado@cefeteq.br](mailto:acmachado@cefeteq.br)

to em território português remonta os usos lusitanos do final do século XIX e início do XX (PAGOTTO, 1998); desse modo, não é difícil imaginar que haja, ao menos no caso da língua em uso no Brasil, uma grande diferença entre a variedade padrão e as demais variedades — fato que tem acarretado numerosos problemas relacionados sobretudo ao ensino da norma padrão no Brasil, que se mostra, neste e em muitos outros aspectos, bastante distinta da variedade que os alunos trazem de suas casas para a escola e, até mesmo, da chamada norma culta — variedade utilizada por falantes com alto grau de escolaridade, pertencentes a classes sociais de prestígio.

No caso específico da segunda pessoa do discurso, as discrepâncias entre ‘o que as gramáticas omitem ou distorcem’ e ‘o que as pesquisas revelam’ se mostram bastante evidentes. Por um lado, parece ser consenso entre gramáticos como Cuesta e Luz (1971), Almeida (1980), Cunha e Cintra (1985), Luft (1985), Rocha Lima (2003) e Bechara (2004) afirmar (a) que os pronomes pessoais de 2ª pessoa são apenas as formas *tu* e *vós*, funcionando como sujeito, e *te*, *ti*, *contigo*, *vos*, *vós*, *convosco*, desempenhando o papel de complemento, (b) que os pronomes possessivos de 2ª pessoa são *teu(s)/ tua(s)* e *vosso(s)/ vossa(s)* e (c) que cabe à forma *você(s)* somente categorizações à parte expressas nas mais diversas nomenclaturas — *pronome de tratamento*, *pronome de segunda pessoa indireta*, *forma substantiva de tratamento*, entre outras. Cabe ressaltar, no entanto, que, apesar de utilizar diferentes rótulos, as gramáticas em questão não apresentam diferenciações substanciais em relação à conceituação dessas *subclasses*, uma vez que para todas *você(s)* é uma forma *pronominal* de tratamento que, apesar de designar a 2ª pessoa, leva o verbo para a 3ª. Além disso, esses compêndios, mesmo reconhecendo que a forma *você(s)* faz referência à segunda pessoa do discurso, não prevêem a combinação de *você(s)* com pronomes de 2ª pessoa gramatical (*te*, *ti*, *teu(s)/ tua(s)*; *vos*, *vós*, *vosso(s)/ vossa(s)*), optando, apenas, por alertar os usuários da língua para a ambiguidade dos pronomes *seu(s)/ sua(s)* que podem se referir tanto à 3ª pessoa quanto aos tratamentos que designam a 2ª pessoa, mas levam o verbo para a 3ª.

Por outro lado, vários estudos, como os de Paredes Silva (1999), Lopes e Duarte (2002, 2003), Rumeu (2004), Lopes e Machado (2005), entre outros, procuraram, baseados na realidade linguística, explicitar as sensíveis mudanças processadas no interior do paradigma pronominal do Português brasileiro (doravante PB), ao longo dos últimos séculos, e constataram, em linhas gerais, que a forma *você(s)* se inseriu nesse paradigma, a partir do século XIX, com uma sensível intensificação de seu emprego como pronome, e consolidou-se, ao longo do sécu-



lo XX, com sua transformação na principal estratégia de referência à segunda pessoa do discurso.

Este trabalho, assim como os estudos supracitados, todavia, não se restringe ao simples mapeamento dos usos mais frequentes em algumas variedades selecionadas para investigação, ocupa-se, sobretudo, da análise dos fatores sócio-pragmáticos e formais que motivaram a *variação* ou a mudança e observa, ainda, os reflexos estruturais ocasionados pela a inserção de *você(s)* no sistema pronominal do PB, principalmente no tocante à (a) perda da correspondência direta entre interpretação semântica e traços formais dos pronomes e das desinências verbais de número e pessoa e (b) mudança no padrão de preenchimento dos sujeitos no PB.

Sabe-se que a introdução de *você(s)* se realizou em dois pontos distintos do paradigma pronominal do PB — variando com o pronome *tu* no singular e substituindo a forma *vós* no plural. Dessa maneira, não é difícil imaginar que essas transformações, juntamente com a entrada da forma a *gente*, comprometeram sensivelmente a estabilidade do quadro dos pronomes pessoais, que passou, então, a apresentar assimetria tanto em seu interior como em relação a outros paradigmas, principalmente o das desinências verbais de número e pessoa, como são tradicionalmente conhecidas, ocasionando, assim, a perda da correspondência direta entre a interpretação semântica desses pronomes e a flexão verbal correspondente a cada pessoa.

A principal razão para tal assimetria se deve à origem nominal dessa forma que remonta ao tratamento cerimonioso *Vossa mercê*. A manutenção da flexão verbal na 3ª pessoa e a associação a outros pronomes também de 3ª pessoa, traços característicos de formas nominais, proporcionam uma aparente incompatibilidade entre interpretação semântica e formal, uma vez que *você(s)* faz referência, atualmente no PB, à segunda pessoa do discurso sem designar, como fazem os tratamentos nominais, nenhuma outra relação semântica (como uma relação de assimetria entre os interlocutores, por exemplo). Vale lembrar que, em consequência desses empregos de 3ª pessoa, alguns pronomes oblíquos e possessivos e as desinências verbais de 3ª pessoa tornaram-se ambíguas, pois estes passaram a designar não somente seres ou objetos (em relação aos possessivos, sua posse) que estão fora do discurso — *de quem/ que se fala* — para representar também um dos participantes do discurso — *com quem se fala*.

No entanto, apesar dessas *inconveniências* para a descrição de *você(s)* como pronome de 2ª pessoa, parecem ser inquestionáveis as evidências apresentadas por

diversos estudos linguísticos para a categorização dessa forma entre os pronomes, pois, ao negar o *status* pronominal de *você(s)*, como faz a grande parte dos compêndios gramaticais, a descrição das estratégias de referência à segunda pessoa depara-se com a difícil tarefa, por um lado, de apresentar um quadro pronominal em que as formas de 2ª pessoa *tu* e *vós* convivem em situação desfavorável, no caso da primeira, ou foram completamente suplantadas, em relação à segunda, por uma “forma substantiva de tratamento”<sup>2</sup> e, por outro, de explicar a razão pela qual formas de 2ª e 3ª pessoas se associam na referência a um mesmo interlocutor, comprometendo, assim, a *uniformidade do tratamento*, defendida veementemente por gramáticos como Almeida (1980).

## O aparato teórico

### Breves considerações sobre cortesia

Um estudo acerca das estratégias de referência à segunda pessoa do discurso está, como aponta Faraco (1996, p. 57), intimamente ligado a uma criteriosa investigação de fatores sociais:

[A] dinâmica inter-relação entre fatores sociais e verbais pode ser particularmente visível no sistema de tratamento ao interlocutor, já que esse sistema representa talvez de forma mais direta alguns dos fundamentos axiológicos da organização do *status* social.

Seguindo esta perspectiva, a investigação das relações estabelecidas entre os participantes de uma situação comunicativa se mostra essencial para a análise do tratamento ao interlocutor. Para entender que relações são estas, é de fundamental importância discutir a dicotomia “poder e solidariedade”, proposta inicialmente por Brown & Gilman, em 1960, no trabalho *The pronouns of power and solidarity*.

Nesse trabalho, os autores analisam as regras de tratamento em vinte línguas, a maioria de origem indoeuropéia, e concluem que a escolha das estratégias de referência à segunda pessoa do discurso está regulamentada por relações de poder e solidariedade. Este par de conceitos, segundo os autores, está presente em todas as formas de interação verbal entre os interlocutores. O *poder* é, nesse sentido, compreendido como o controle que uma pessoa exerce sobre outra em uma determinada situação interativa. Desse modo, para que haja uma relação de poder é necessário que pelo menos duas pessoas estejam interagindo socialmente e que a

<sup>2</sup> Nomenclatura adotada por Bechara (2004).

relação entre ambas não seja recíproca, simétrica. A necessidade de não reciprocidade da relação se deve ao fato de que todos os participantes da interação não podem ter poder na mesma área de comportamento. Sendo assim, o poder está presente em relações assimétricas, diferenciais ou não recíprocas e esta hierarquia pode ser observada em atributos como idade, geração e autoridade (o pai é superior ao filho, o professor, ao aluno, o patrão, ao empregado).

Ao contrário do que ocorre em uma relação de poder em que o conceito de hierarquia é de fundamental importância para entender a assimetria no tratamento, na *solidariedade*, pressupõe-se a existência de forças iguais, de um mesmo nível de hierarquia social decorrente de relações recíprocas ou simétricas. Essas relações simétricas derivam fundamentalmente dos atributos de sexo, parentesco e filiação de grupo, que, por sua vez, estão ligados às idéias de afinidade, semelhança, afeto e agrado.

Com relação à distribuição das estratégias de referência ao interlocutor, é possível dizer que o poder é o núcleo do eixo semântico assimétrico e a solidariedade é o elemento central do eixo semântico simétrico. Portanto, há dois tipos de relação assimétrica — uma em que o emissor exerce poder sobre o receptor e outra em que é o receptor que é o detentor do poder frente ao emissor — bem como há duas formas de relação simétrica — uma em que a solidariedade entre os participantes da situação comunicativa se faz presente e outra em que não é possível observar solidariedade.

Segundo os autores, o uso de formas *V* (como *vous*, em francês) está intimamente ligado a relações simétricas em que os componentes da ação não apresentam afinidades, ou seja, não há solidariedade, e a situações assimétricas em que o emissor se encontra em uma situação hierarquicamente inferior à do receptor. Formas *T* (como *tu*, em francês), por outro lado, estão a serviço de relações simétricas em que a reciprocidade e a solidariedade estão expressas e de situações assimétricas em que o emissor exerce alguma forma de poder sobre o receptor. Sabe-se que, nos primeiros séculos de sua trajetória, *você(s)* apresentava um comportamento semelhante ao das denominadas formas *V*; entretanto, cabe investigar (este um dos principais objetivos deste estudo) se atualmente já se pode dizer que essa forma já pertence a domínios que antes eram exclusivos das formas *T*.

## As teorias sobre o fenômeno da gramaticalização

Além de analisar as situações pragmáticas em que *você(s)* é utilizado, é necessário entender as especificidades que distinguem esse item dos demais pronomes pessoais do caso reto (exceto *a gente*), no PB; para isso, investigar a aplicabilidade do processo de gramaticalização a essa forma se mostra essencial. A gramaticalização, segundo Heine (2003), é uma teoria que oferece uma abordagem explanatória de como as categorias gramaticais surgem e se desenvolvem. Segundo o autor, uma notável estratégia humana consiste em usar formas linguísticas de significados concretos, facilmente acessíveis e delimitáveis para expressar conceitos mais abstratos que não são tão facilmente acessíveis e delimitáveis. Para esse fim, expressões linguísticas lexicais ou menos gramaticais são pressionadas a servir em funções mais gramaticais.

Nesse sentido, o próprio trabalho de Heine (2003) e alguns outros como os de Lehmann (1985) e Hopper (1991) buscam apresentar mecanismos, processos e princípios que auxiliem na identificação e descrição da gramaticalização. No entanto, esse número de teorias distintas acerca do processo da gramaticalização produziu, ao longo das três últimas décadas, uma infinidade de nomenclaturas que, muitas vezes, servem para designar fenômenos semelhantes. A fim de conciliar essas propostas, demonstrando a compatibilidade e a complementaridade entre elas, apresenta-se a seguir uma tentativa de organização dos fenômenos descritos sob os eixos sincrônico e diacrônico, conforme mostra o quadro a seguir.

EIXO SINCRÔNICO	EIXO DIACRÔNICO	
<i>Estratificação</i> (HOPPER, 1991) <i>Divergência</i> (HOPPER, 1991) <i>Persistência</i> (HOPPER, 1991)	<i>Mudança semântica com ampliação dos contextos pragmáticos</i>	<i>Desgaste</i> (LEHMANN, 1985) <i>Dessemantização</i> (HEINE, 2003) <i>Extensão</i> (HEINE, 2003)
	<i>Mudança morfossintática</i>	<i>Obrigatoriedade</i> (LEHMANN, 1985) <i>Especialização</i> (HOPPER, 1991) <i>Fixação</i> (LEHMANN, 1985) <i>Decategorização</i> (HOPPER, 1991; HEINE, 2003) <i>Paradigmatização</i> (LEHMANN, 1985)
	<i>Mudança fonológica</i>	<i>Desgaste</i> (LEHMANN, 1985) <i>Erosão</i> (HEINE, 2003)

**Quadro 1:** Mecanismos, princípios e processos de gramaticalização.

Na *perspectiva sincrônica*, podem-se identificar processos de gramaticalização através de alguns princípios propostos por Hopper (1991). O primeiro princípio postulado por esse autor é o da *estratificação* ou *layering*. Para

entender esse princípio, é necessário, inicialmente, explicitar que a forma submetida à gramaticalização altera seu conteúdo semântico ao longo de sua história, conforme será descrito a seguir, e, por conseguinte, passa a exercer funções que antes eram desempenhadas por outras formas presentes na língua há mais tempo. Desse modo, duas formas passam a concorrer para o exercício da mesma função. Essa coexistência é prevista por esse princípio que determina que, em um amplo domínio funcional, novas camadas da língua emergem continuamente, sem que, para tanto, as camadas mais antigas sejam necessariamente descartadas, podendo permanecer e, até mesmo, interagir com estas. No caso do processo de gramaticalização de *Vossa mercê* > *você*, observa-se que as formas emergentes de tratamento à segunda pessoa do discurso – *você* / *vocês* – convivem ou conviveram, em um período de transição, com as formas mais antigas – *tu* / *vós*. Tal fato será comprovado na amostra que será analisada em relação às formas singulares.

Outra maneira de convivência entre o velho e o novo na língua pode ser observada no princípio da *divergência*. Esse princípio descreve o estado da língua em que a forma em vias de gramaticalização e a forma original continuam a ser utilizadas como elementos autônomos, o que permite que ambas convivam lado a lado. Em outras palavras, o item lexical que deu origem ao processo de gramaticalização é preservado, conservado. Com relação a isso, é importante esclarecer que a forma original pode voltar a sofrer mudanças como qualquer item lexical autônomo. No caso da gramaticalização de *você*, nota-se que, apesar de a forma original *Vossa mercê* ter se desgastado foneticamente e alterado seu valor semântico, transformando-se no pronome *você*, o item lexical original, o substantivo *mercê*, mantém sua integridade fonológica e, até mesmo, semântica.

O último e mais importante princípio ligado ao eixo sincrônico é o da *persistência*. Esse princípio pode ser observado quando um item lexical em vias de gramaticalização assume uma função mais gramatical e alguns traços de seu significado original tendem a aderir-se ao novo emprego. Dessa forma, detalhes de sua história, como item lexical, podem se encontrar refletidos em restrições de sua distribuição gramatical. Essa persistência do velho no novo é inegavelmente a característica mais marcante de um item ou expressão gramaticalizada, já que são esses traços detectados pelo princípio da *persistência* que marcarão as singularidades da forma em relação aos demais constituintes de sua categoria destino. Com relação a essa questão, é importante explicitar que essas singularidades contribuem de modo intenso para que a descrição e o ensino da língua se tornem menos econômicos e mais complexos.

Apesar de Hopper (1991) citar, nesse princípio, apenas a conservação de traços semânticos, na gramaticalização de *você*, a *persistência* mais evidente é a conservação da marca verbal de 3ª pessoa (característica do item original), mesmo com essa forma exercendo o papel de pronome de 2ª pessoa. Outra persistência formal que pode ser observada no processo de gramaticalização em estudo é o fato de essa forma ainda ser capaz de exercer funções sintáticas distintas da de sujeito, função única dos pronomes pessoais do caso reto, paradigma do qual agora faz parte. Em outros termos, é possível considerar a mobilidade sintática de formas nominais como um traço distintivo dos pronomes pessoais, uma vez que estes ao modificarem sua função sintática alteram sua forma; sendo assim, *você*, ao se apresentar em diferentes funções sem, entretanto, possuir qualquer tipo de *marcação de caso*, resguarda uma característica de sua origem nominal.

Passando do eixo sincrônico para o diacrônico, parece ser um consenso analisar o processo de gramaticalização na *perspectiva diacrônica* sob os seguintes prismas: (a) mudança semântica e ampliação dos contextos pragmáticos, (b) mudança morfossintática e (c) mudança fonológica.

Sob o prisma da mudança semântica e da ampliação dos contextos pragmáticos, é possível observar que, em um primeiro momento, tem-se uma expressão linguística que é recrutada para o processo de gramaticalização. Essa expressão experimenta, em seguida, uma alteração gradativa de seu valor semântico em contextos específicos, tornando seu significado, ao longo de sua trajetória, cada vez mais gramatical, conforme prevê Lehmann (1985) no processo de *desgaste* e Heine (2003) no mecanismo de *dessemantização*. Ao iniciar a transformação de seu significado, essa forma ganha paulatinamente novos empregos, passando a ser usada em contextos pragmáticos em que não podia ser empregada anteriormente e ampliando, assim, seu escopo de uso, como propõe o mecanismo da *extensão* concebido por Heine (2003).

Analisando o processo de gramaticalização de *Vossa mercê* > *você*, é fácil identificar a mudança semântica e a extensão dos contextos pragmáticos de uso dessa forma. Segundo Salles (2001), o nome *mercê* originalmente não se refere à pessoa do rei, mas à graça e favor que este dispensa a seus súditos. Ainda segundo o autor, posteriormente, por um procedimento metonímico de designar a causa pelo efeito, *mercê* passa a denotar tanto *o ato de bem fazer* como *a vontade de quem o pratica*. Dessa maneira, o uso desse item torna-se parte do tratamento cerimonioso *Vossa mercê* que, inicialmente, por volta de 1460, é destinado de forma exclusiva ao rei de Portugal, atingindo, em 1490, alguns membros da nobreza

— duques, infantes e fidalgos — e alcançando, em seguida, já no século XVI, os membros da burguesia. Para Salles (2001), a extensão do uso de *Vossa mercê* prossegue com a transformação dessa estratégia em uma forma habitual de tratamento não íntimo entre membros iguais da aristocracia que passam, então, a exigir que seus subalternos os tratem do mesmo modo. Nesse caso, o fato de ser uma forma utilizada no tratamento de iguais demonstra uma perda de sua semântica inicial que guarda em si uma forte noção de assimetria.

Essa sensível ampliação no uso dessa forma explica em parte o fato de sua evolução ter se dado em duas vertentes, uma vez que, de um lado, mantém sua integridade formal e seu valor como forma de tratamento relativamente respeitosa e, de outro, por volta dos séculos XVII e XVIII, simplifica sua substância fonológica, transformando-se no pronome *você(s)*, cujo uso é corrente no tratamento à segunda pessoa do discurso já no século XIX e que se transforma, como veremos mais detalhadamente mais adiante, na principal estratégia de referência ao interlocutor ao longo do século XX. Nesse sentido, é importante ressaltar que a alteração do conteúdo semântico prossegue e que, atualmente, já se pode encontrar *você* sendo empregado como referência indeterminadora<sup>3</sup>.

Em suma, é possível afirmar que, ao observar o percurso evolutivo de *Vossa mercê* > *você*, nota-se que, progressivamente, os contextos pragmáticos que requeriam o emprego dessa forma se diversificaram e, conseqüentemente, se expandiram e que esta transformou parte de sua semântica inicial. Desse modo, não é difícil imaginar que sua frequência de uso, fator imprescindível para detectar processos de gramaticalização, deva ter aumentado ao longo de sua trajetória (fato que se comprova na análise dos dados a seguir), visto que, segundo Bybee (2003), os morfemas gramaticais têm frequência extremamente alta se comparada com os morfemas lexicais. Cabe ressaltar que a autora também prevê, de certo modo, o mecanismo da *extensão* concebido por Heine (2003), pois defende que, durante o processo de gramaticalização, há um sensível aumento da frequência não só do número, mas também dos tipos de contexto em que a forma é utilizada.

Ainda de acordo com a questão da frequência, Bybee (2003) preocupa-se em esclarecer que a gramaticalização não deve ser vista como um simples processo de transformação de um item lexical em um morfema gramatical, e sim como um conjunto de modificações que ocorrem em um contexto particular de uma

---

<sup>3</sup> Entende-se, como referência indeterminadora, usos de *você* como “Você que mora no Rio sabe o quanto é alto o custo de vida aqui”.

determinada construção. Dessa maneira, propõe uma nova definição de gramaticalização em que reconhece o papel crucial da repetição nesse processo e o caracteriza como a sequência de palavras ou morfemas lexicais frequentemente usados (no caso do processo em estudo, *Vossa mercê*) que se tornam automáticos como uma única unidade de processamento (*você*, ou ainda mais radical, *cê*). Sendo assim, é possível associar altos índices de frequência de uso à perda de substância fonológica das formas em vias de gramaticalização. Essa perda é apontada por Lehmann (1985) e Heine (2003) como evidências diacrônicas desse processo.

Segundo Vitral (1996), a forma *Vossa mercê*, ao ser submetida ao processo de gramaticalização, desgastou-se fonologicamente de maneira tão drástica que pode ser considerada hoje um clítico – *Vossa mercê* > *Vossancê* > *Vossemecê* / *Vossecê* > *você* > *ocê* > *cê*. Tomando ainda as idéias de Vitral, pode-se detectar, no caso da gramaticalização do *cê*, a relação existente entre redução fonológica e alteração no comportamento sintático das formas, pois quanto mais simplificada fonologicamente a forma se apresentar, menor é o número de contextos sintáticos em que esta pode aparecer. Nesse ponto, cabe um questionamento: a perda de parte da liberdade sintática da forma se dá por uma diminuição de sua substância fonológica ou simplesmente por ser esta uma característica intrínseca à gramaticalização, conforme propõem alguns teóricos desse processo, visto que algumas formas se gramaticalizam sem alterar sua substância fonológica? Para se refletir acerca deste questionamento, é necessário, primeiramente, conhecer os processos, princípios e mecanismos que Lehmann (1985), Hopper (1991) e Heine (2003) concebem como indícios de gramaticalização no nível sintático.

Lehmann (1985), ao descrever o processo de *fixação*, pressupõe a perda da variabilidade sintagmática do item ou expressão em via de gramaticalização, pois o signo gramaticalizado tende a ocupar uma posição sintática mais fixa, depois uma posição morfológica mais determinada. Esse processo ocorre, possivelmente, de maneira simultânea ao da *obrigatoriedade* também proposta por Lehmann (1985), que aparentemente corresponde ao princípio da *especialização* descrito por Hopper (1991). A *obrigatoriedade* ou *especialização* estabelece que, em um determinado estágio, formas que possibilitavam diferentes interpretações semânticas, com o processo de gramaticalização, sofrerão um estreitamento em sua variedade de escolhas e uma diminuição da possibilidade de combinação com itens que admitem significados mais gramaticais.

No caso da gramaticalização de *Vossa mercê* > *você*, é possível observar que a inserção dessa forma no paradigma dos pronomes pessoais do Português é



acompanhada por sua fixação em uma posição sintática determinada, nesse caso, de sujeito da oração (RUMEU, 2004). Cabe esclarecer que confirmada a especialização dessa forma na função sintática de sujeito, fato que é próprio dos pronomes pessoais do caso reto, tem-se uma evidência do princípio da *decatégorização*, visto que, ao se especializar nessa função, *você(s)* tende a não exercer mais a função de complemento verbal e de não integrar mais a locução prepositiva *de você* indicativa de posse. Além disso, não é difícil imaginar que, ao interpretar *você* como um pronome de 2ª pessoa, este passe a se associar a outras formas de 2ª pessoa (*te, teu(s)/ tua(s)*) e não mais a formas de 3ª pessoa como é próprio dos nomes.

## O corpus

Sabe-se que as estratégias de referência ao interlocutor são exclusividade de determinados gêneros textuais; assim, faz-se necessária, obrigatoriamente, a escolha de textos que apresentem dialogicidade, ou seja, que reflitam a interação direta entre emissor e receptor em uma situação comunicativa. Tem-se conhecimento também de que a modalidade que abriga, por excelência, esses gêneros é a oral; no entanto, em épocas mais distantes da contemporaneidade, a apreensão dessa modalidade só é possível através de uma tentativa representação da oralidade na escrita. A fim de atender esses requisitos, o gênero dramático mostra-se como um dos mais adequados para a análise linguística do fenômeno da referência ao interlocutor, já que, apesar de compreender textos escritos, é destinado à representação – só adquire vida ao se corporificar numa encenação; em outros termos, sua relação com o público, *grosso modo*, não se dá através da leitura, e sim através da encenação de atores que agem sobre a composição, inicialmente, escrita em ação dialogada. Sua importância para os estudos linguísticos é inegável, pois, apesar de constituir um texto escrito, fruto da percepção individual de seu criador, busca representar usos linguísticos próprios das relações que se estabelecem no interior da organização social em que seus autores estão inseridos. Por isso, constitui um valioso material de análise.

Entretanto, é importante ressaltar que, entre as peças teatrais, há uma grande diversidade de formas, cuja diferenciação gera uma quantidade considerável de categorias. Para a observação do fenômeno em estudo, parece ser bastante adequada a utilização de comédias de costumes, que se caracterizam pela criação de tipos e situações de época, com uma sutil sátira social, proporcionando um exame

dos comportamentos humanos num determinado contexto social. Além disso, a opção por esses textos segue uma preferência claramente expressa por muitos estudiosos da língua, que afirmam que “quanto maior for o ‘recheio de informalidade’ de um texto, muito mais profícua e menos enviesada será a análise lingüística”, e Lopes (2006, p. 191), que defende especificamente o uso de comédias de costumes como material para estudos da língua:

As obras literárias, particularmente as peças teatrais, apesar de não reproduzirem a oralidade informal, são uma tentativa de reconstrução do real. O escritor, a partir da criação de diálogos nas comédias de costume, procura representar de forma estilizada as relações sociais de sua época. Sabe-se que não é um retrato fiel de um determinado contexto sócio-histórico, mas uma representação de uma realidade com a qual o público se identificava.

Apesar de se buscar delimitar ao máximo o tipo de amostra a ser estudado, um dos aspectos que se mostram mais árduos na tarefa de reunir um *corpus* formado por comédias de costumes parece ser encontrar similaridades em um gênero textual (como assim se pode categorizar esse grupo de obras que pertencem ao gênero dramático) que prima por retratar a diversidade de situações e hábitos que se experienciam diariamente. Dessa maneira, neste trabalho, optou-se por analisar oito peças teatrais produzidas e ambientadas no Rio de Janeiro do século XX (exceção feita à obra *Clube do Leque* (Baião, 1995), que se passa em uma cidade ficcional, mas que se baseia no cotidiano carioca), que almejam retratar os costumes da vida familiar dos fluminenses nesse século; para tanto, buscaram-se obras que fossem constituídas por cenários que compreendessem, preponderantemente, ambientes privados — casa, pensão onde residem os personagens — e apresentassem, em geral, relações íntimas. Tendo em vista esses critérios, constituiu-se o seguinte *corpus*:

<b>O CORPUS</b>		
<i>Peça</i>	<i>Autor</i>	<i>Data</i>
<i>Quebranto</i>	Coelho Neto	1908
<i>O simpático Jeremias</i>	Gastão Tojeiro	1918
<i>O hóspede do quarto n° 2</i>	Armando Gonzaga	1937
<i>Dona Xepa</i>	Pedro Bloch	1952
<i>Tôda donzela tem um pai que é uma fera</i>	Gláucio Gill	1962
<i>Comunhão de bens</i>	Alcione Araújo	1980
<i>Intensa Magia</i>	Maria Adelaide Amaral	1995
<i>Clube do leque</i>	Ísis Baião	1995

**Quadro 2:** O *corpus*.

## As hipóteses norteadoras

Ao selecionar uma amostra composta por comédias de costumes, tinha-se como objetivo constatar (i) quais estratégias pronominais predominaram nas diferentes obras em análise e (ii) qual o comportamento das formas pronominais em questão quanto a seu preenchimento na função de sujeito ao longo do século. Desse modo, buscava-se referendar, no *corpus* selecionado, os resultados obtidos por trabalhos como o de Paredes Silva (1999), sobre a fala dos cariocas; em outras palavras, pretendia-se investigar (i') se, de fato, ocorrera a substituição do pronome *tu* pela forma inovadora *você*, concretizando pronominalização desta última, e (ii') se as estratégias em questão teriam seguido a tendência de preenchimento do sujeito do PB – variedade que teria experimentado uma mudança do padrão do sujeito nulo, em torno da década de 30, para sujeito pleno, segundo hipótese defendida por Duarte (1993) – ou se, na amostra em análise, teriam mantido altos índices de não preenchimento, seguindo a propensão à elipse dos pronomes na função de sujeito característica dos gêneros textuais pertencentes à modalidade escrita, como a peça teatral. Cabe salientar que se optou, neste estudo, por analisar somente as estratégias pronominais no singular, por se entender que as mudanças entre as estratégias no plural se consolidaram antes do século XIX e que, desse modo, no século XX, a forma *vocês* já tinha suplantado de modo decisivo o pronome *vós*, tido há muito como traço arcaizante.

## As estratégias pronominais de referência ao interlocutor no século XX: três momentos distintos

A fim de testar as hipóteses anteriormente apresentadas, analisou-se, inicialmente, o confronto entre as formas *você* e *tu* na função de sujeito da oração, preenchidas ou não (exemplos de 1 a 4), e obtiveram-se os resultados que seguem na tabela após os exemplos.

- (1) Porfírio — Joãozinho, você vai me fazer um favor. De hoje em diante você vai me considerar seu inimigo.” (*Tôda donzela tem um pai que é uma fera* (1962), p. 33)
- (2) Helô — Você me leva?  
Guto — A anfitriã é você.  
Helô — Gosto de ser carregada.

Guto — Meus óculos caíram por aqui. Sem eles eu não...

Helô — Não Øprecisar~~á~~ deles... CarregueØ-me para a cama... sejaØ gentil... por favor... (*Comunhão de bens* (1980), p. 34)

- (3) Joãozinho — Só peço que daqui a dois anos, quando me encontrares com DEZ filhos nas costas, tu te lembres que tu fôste o responsável. (*Tôda donzela tem um pai que é uma fera* (1962), p.8)
- (4) Macário — À vontade! (*Fortuna descalça-se*) ØEstás em tua casa. A propósito: porque não Ødeixas o hotel? Aquilo não te convém. ØTens aqui excelentes cômodos independentes, onde Øficas à vontade e com o conforto que lá não Øachas. Sempre é uma casa de família. (*Quebranto* (1908), p. 6)

A distribuição de “você” e “tu” na amostra									
Peças em análise	<i>Quebranto</i> (1908)	<i>O simp... Jeremias</i> (1918)	<i>O hosp... Quarto 2</i> (1937)	<i>Dona Xepa</i> (1952)	<i>Tôda... fera</i> (1962)	<i>C.de bens</i> (1980)	<i>Intensa Magia</i> (1995)	<i>C. do leque</i> (1995)	TOTAL
<b>VOCÊ</b>	17/211 (08%)	237/416 (57%)	206/206 (100%)	200/240 (83%)	458/508 (90%)	598/685 (87%)	273/308 (89%)	163/297 (55%)	2152/2871 (75%)
<b>TU</b>	194/211 (92%)	179/416 (43%)	0/206 (00%)	40/240 (17%)	50/508 (10%)	87/685 (13%)	35/308 (11%)	134/297 (45%)	719/2871 (25%)

**Tabela 1:** A distribuição de *você* e *tu* na amostra.

Nota-se que há um sensível aumento no emprego de *você* entre as obras de 1908 e 1937, quando o uso dessa forma inovadora se mostra categórico, e, posteriormente, observa-se a manutenção dessa estratégia como a principal em praticamente todas as obras em análise, ficando a exceção por conta da última peça – *Clube do Leque* (BAIÃO, 1995) – em que é possível observar um certo equilíbrio entre as ocorrências das formas pronominais; vale ressaltar, entretanto, que os dados *tu*, nesta peça, correspondem, em maior parte, assim como nas demais obras (exceto na de 1908), à utilização de formas imperativas, e, em menor parte, mas não menos importante, a seu emprego *não padrão*, utilizando os termos de Paredes Silva (1999). Entende-se como emprego *não padrão* de *tu* a associação dessa forma pronominal à marca verbal correspondente à terceira pessoa do singular (tomando-se, nesse sentido, a ausência de desinência – Ø – como traço distintivo em face da presença da desinência), conforme mostra o exemplo (05):

- (5) Te aquieta, menino chato, (*APLICA-LHE UM BELISCÃO*) Vai, vai contar pra tua que eu digo pra ela que *tu* mostrou a língua pro São Judas Tadeu. (*Clube do leque* (1995), p. 25, grifo nosso)

A combinação de *tu* com formas verbais de 3ª pessoa é constatada também em trabalhos como os de Paredes Silva (1999, 2003), Lopes, Couto & Duarte (2005) e Menon e Loregian-Penkall (2002). Paredes Silva (1999, 2003), com base em peças de teatro ambientadas no Rio de Janeiro do século XIX e XX e em amostras de fala, observa o retorno do pronome *tu* à fala carioca, a partir da segunda metade do século XX, desta vez acompanhado da forma verbal sem a desinência característica da 2ª pessoa. Tal fenômeno é descrito, ainda, por Lopes, Couto & Duarte (2005), ao tomar como amostra um roteiro de cinema, cuja história também se desenvolve na capital fluminense. Cabe sublinhar que a associação do pronome *tu* a formas verbais de 3ª pessoa não se restringe ao Rio de Janeiro, pois é também observada por Menon e Loregian-Penkall (2002), na cidade de Porto Alegre, onde as autoras constatam que este uso é mais produtivo que o emprego de *tu* acompanhado da flexão verbal correspondente à 2ª pessoa; entretanto, ao contrário do que ocorreu no Rio de Janeiro, em que *tu*, aparentemente, apresenta uma acentuada queda em sua frequência de uso entre as décadas de 30 e 70 (PAREDES SILVA, 1999<sup>4</sup>), em Porto Alegre não é possível falar em um retorno, pois o emprego desse pronome é um uso linguístico próprio desta cidade.

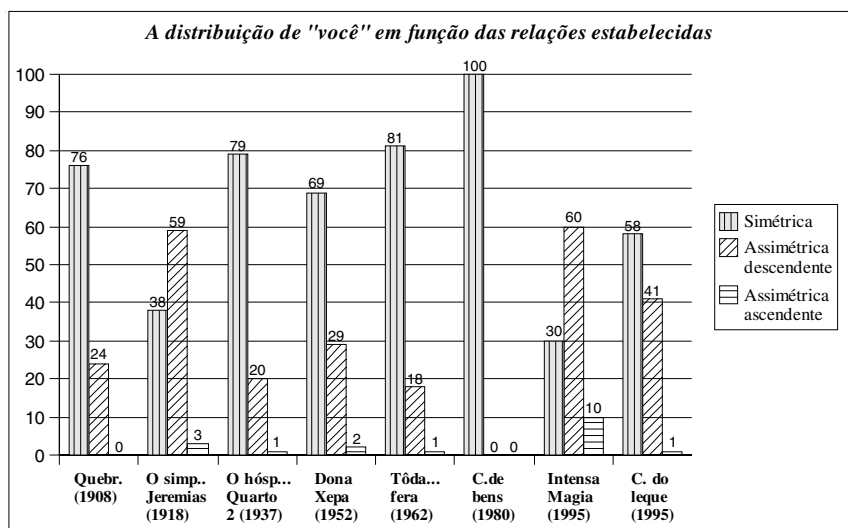
É importante salientar que esse emprego *não padrão* de *tu*, no Rio de Janeiro, restringe-se, na amostra em análise, à fala de personagens marcadamente pertencentes à classe baixa, uma vez que só é encontrado no diálogo entre empregadas domésticas e entre estas e outros personagens de equivalente “valor social”. Tal fato também é constatado por Paredes Silva (1999), ao observar que esse uso, em algumas peças ambientadas no Rio de Janeiro a partir de 1950, se circunscreve à caracterização de tipos populares, retratando exclusivamente infratores e marginais, em alguns casos, e moradores do subúrbio em geral, em outros.

Com base na análise apresentada, é possível diagnosticar três momentos distintos no que diz respeito ao emprego de formas pronominais de 2ª pessoa ao longo do século XX: a predominância de *tu*, na primeira década, seguindo uma tendência do século XIX, constatada por estudos como o de Lopes & Duarte (2003); a ascensão e consolidação de *você* como principal estratégia pronominal de referência ao interlocutor a partir da década de 20; e o retorno de *tu* em seu emprego *não padrão* concorrendo com a forma *você* no final do século.

---

<sup>4</sup> A autora, analisando, na primeira parte de seu trabalho, peças teatrais cariocas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX, afirma que “o que se observa é um crescendo na utilização do *você* proporcional à perda do uso de *tu*. O pronome *tu* chega a apresentar-se com uma taxa de 18% em Martins Pena (1844/45) e atinge uma média de 4% nas últimas peças do período (compreendidas entre os anos de 1922 e 1954).”

Cabe ressaltar ainda que, além do aumento da frequência de uso, fato que, na amostra sob investigação, ocorre de maneira marcante com *você*, há um aumento dos tipos de contexto em que essa forma é empregada. Heine (2003) defende que, durante o processo de gramaticalização de um item ou expressão linguística, deve haver também um sensível aumento da frequência dos tipos de contexto em que a forma é utilizada. Tal alargamento nas possibilidades de uso da forma gramaticalizada é descrito por este autor como mecanismo da *extensão*. Esse mecanismo, em linhas gerais, conforme já visto, ocorre quando o item em vias de gramaticalização pode ser utilizado em novos contextos em que não podia ser empregado anteriormente. Sabe-se que, no percurso evolutivo vivenciado pela forma *você*, progressivamente, os contextos pragmáticos que requeriam o emprego dessa forma se diversificaram e, conseqüentemente, se expandiram, acarretando a transformação de parte de sua semântica inicial. O uso, que em sua origem era exclusivamente assimétrico ascendente (de inferior para superior) – de um súdito para o rei, de um plebeu para um nobre, se expandiu paulatinamente até atingir contextos de *simetria* e de *assimetria descendente* (de superior para inferior) – de pai para filho, de patrão para empregado, entre outros – como pode ser verificado no *corpus* em estudo, em que o emprego de *você* é constatado em todas as relações sociais.



**Gráfico 1:** A distribuição de *você* em função das relações estabelecidas.

Rumeu (2004), com base nas mesmas relações, observa o emprego de *você*, no século XIX, de maneira preponderante nas relações assimétricas descendentes –

94%. Associando o resultado do século XIX aos dados do gráfico 1, é possível constatar um alargamento dos contextos em que *você* é utilizado, uma vez que, na peça de 1918, por exemplo, essa forma pode ser encontrada em todas as relações sociais. Além disso, percebe-se claramente um aumento no número de ocorrências de *você* em domínios que anteriormente pertenciam ao pronome *tu* – as relações simétricas e as relações assimétricas descendentes<sup>5</sup>, como se pode observar na tabela a seguir.

A distribuição de “você” e “tu” nas relações simétricas (entre iguais) e assimétricas descendentes (de superior para inferior)										
Peças em análise	<i>Quebrant</i> <i>to</i> (1908)	<i>O simp...</i> <i>Jeremias</i> (1918)	<i>O hósp...</i> <i>Quarto 2</i> (1937)	<i>Dona Xepa</i> (1952)	<i>Tôda...</i> <i>fera</i> (1962)	<i>C.de bens</i> (1980)	<i>Intensa Magia</i> (1995)	<i>C. do leque</i> (1995)	TOTAL	
SIMÉ- TRICAS	VOCÊ	13/138 (09%)	90/193 (47%)	163/163 (100%)	137/157 (87%)	372/408 (91%)	597/684 (87%)	82/94 (87%)	95/187 (51%)	1549/2024 (77%)
	TU	125/138 (91%)	103/193 (53%)	00/163 (00%)	20/157 (13%)	36/408 (09%)	87/684 (13%)	12/94 (13%)	92/187 (49%)	475/2024 (23%)
ASSIMÉ- TRICAS DESCEN- TENDES	VOCÊ	4/73 (05%)	140/213 (66%)	41/41 (100%)	58/77 (75%)	83/93 (89%)	-	165/180 (92%)	67/108 (62%)	558/785 (71%)
	TU	69/73 (95%)	73/213 (34%)	0/41 (00%)	19/77 (25%)	10/93 (11%)	-	15/180 (08%)	41/108 (38%)	227/785 (29%)

**Tabela 2:** A distribuição de *você* e *tu* nas relações simétricas (entre iguais) e assimétricas descendentes (de superior para inferior).

Antes de comentar os resultados, cabe ressaltar que, apesar do emprego de formas nominais corresponder a 39% e 29% do total das ocorrências de estratégias de referência ao interlocutor na posição de sujeito nas relações simétricas e assimétricas descendentes, respectivamente, suas percentagens são relativamente constantes; por isso, não foram contempladas nesta análise, que busca mostrar uma alteração no comportamento linguístico dos personagens das obras sob investigação. A distribuição das formas nesses tipos de relação evidencia uma sensível alteração na utilização dos pronomes *tu* e *você*. Associando a este trabalho os resultados obtidos por Lopes e Duarte (2003) e Paredes Silva (1999), em peças teatrais dos séculos XVIII e XIX e no mesmo tipo de amostra da segunda metade do século XIX e primeira do XX, que constata a predominância no uso de *tu* nas relações simétricas e assimétricas descendentes, verifica-se que o comportamento

<sup>5</sup> As relações assimétricas ascendentes (de inferior para superior), em todas as épocas, são amplamente dominadas pelas formas nominais de tratamento (*o senhor, a senhora, dona, o doutor*, entre outras).

dos sujeitos pronominais, nas peças *Quebranto* (COELHO NETO, 1908) e, em menor grau, na obra *O simpático Jeremias* (TOJEIRO, 1918), apresenta-se semelhante ao dos séculos anteriores, ao passo que, a partir da peça *O hóspede do quarto n° 2* (GONZAGA, 1937), há uma mudança abrupta no emprego dessas formas, uma vez que a estratégia inovadora *você* passa a apresentar maior produtividade que a forma mais antiga de 2ª pessoa. Sendo assim, é possível afirmar que o aumento no uso do pronome *você* se dá basicamente por seu avanço sobre os domínios que, nos séculos XVIII e XIX e no primeiro quartel do século XX, pertenciam à forma pronominal *tu*.

## A consolidação de “você” como principal estratégia de referência ao interlocutor e a mudança no padrão de preenchimento de sujeitos

A utilização predominante de *você* na função de pronome de 2ª pessoa do singular alterou não só o paradigma dos pronomes pessoais do caso reto como também foi decisiva para converter o comportamento do sujeito quanto a seu preenchimento. Com a inserção de *você* no quadro pronominal, a pessoa passou a ser indicada, no caso da 2ª, exclusivamente pelo pronome e não mais pelo verbo, uma vez que a marca verbal de pessoa restringiu-se ao Ø característico da 3ª, a *não pessoa*, segundo Benveniste (1988). A tabela a seguir mostra de maneira bastante clara que, ao ser empregada, a forma *você* tende a ser preenchida, comportamento bastante distinto da forma *tu* que se apresenta quase sempre de modo não preenchido.

O preenchimento dos sujeitos pronominais (II)										
Peças em análise		<i>Quebranto</i> (1908)	<i>O simp... Jeremias</i> (1918)	<i>O hósp... Quarto 2</i> (1937)	<i>Dona Xepa</i> (1952)	<i>Tôda... fera</i> (1962)	<i>C.de bens</i> (1980)	<i>Intensa Magia</i> (1995)	<i>C. do leque</i> (1995)	TOTAL
VOCÊ	PLENO	4/17 (23%)	110/237 (46%)	142/206 (69%)	131/200 (66%)	327/458 (71%)	316/598 (53%)	177/273 (65%)	44/163 (27%)	1251/2152 (58%)/(58%)
TU	NULO	13/17 (77%)	127/237 (54%)	64/206 (31%)	69/200 (34%)	131/458 (29%)	282/598 (47%)	96/273 (35%)	119/163 (73%)	901/2152 (42%)
	PLENO	29/194 (15%)	13/179 (07%)	-	1/40 (03%)	3/50 (06%)	0/87 (00%)	0/35 (00%)	29/134 (22%)	75/719 (10%)
	NULO	165/194 (85%)	166/179 (93%)	-	39/40 (97%)	47/50 (94%)	87/87 (100%)	35/35 (100%)	105/134 (78%)	644/719 (90%)

**Tabela 3:** O preenchimento dos sujeitos pronominais (I).

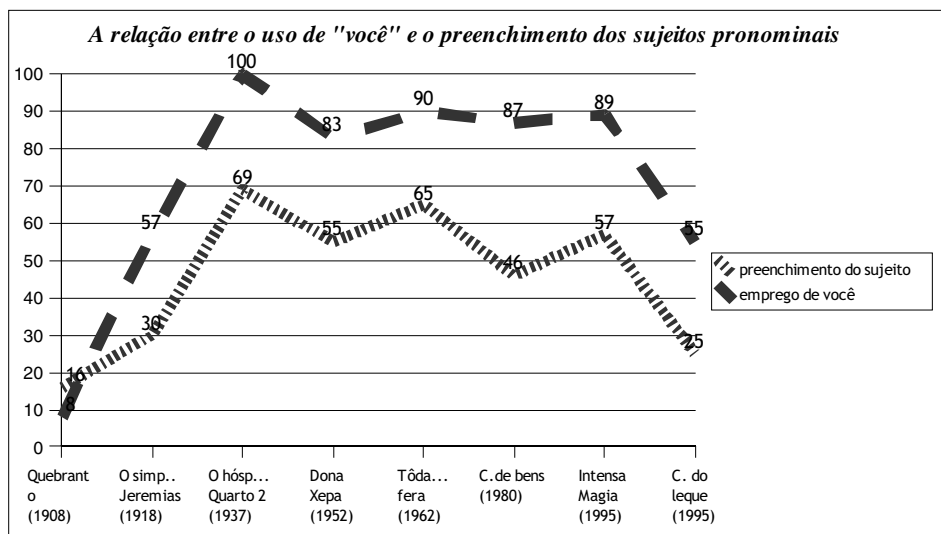


Os índices de não preenchimento de sujeito com o pronome *tu* mantém-se sempre acima dos 75%, ao passo que com a forma *você*, em seis das oito peças em estudo, conserva-se sempre abaixo dos 50%. Tal fato mostra que *você* ao se tornar o pronome de 2ª pessoa mais produtivo, nessa amostra, a partir da peça de 1918, transformou também o comportamento do preenchimento do sujeito, como é possível observar na tabela a seguir.

O preenchimento dos sujeitos pronominais (II)									
Peças em análise	<i>Quebranto</i> (1908)	<i>O simpático Jeremias</i> (1918)	<i>O hóspede do quarto 2</i> (1937)	<i>Dona Xepa</i> (1952)	<i>Tôda donzela tem um pai que é uma fera</i> (1962)	<i>C.de bens</i> (1980)	<i>Intensa Magia</i> (1995)	<i>C. do leque</i> (1995)	TOTAL
<b>PLENO</b>	33/211 (16%)	123/416 (30%)	142/206 (69%)	132/240 (55%)	330/508 (65%)	316/685 (46%)	177/308 (57%)	73/297 (25%)	1326/2871 (46%)
<b>NULO</b>	178/211 (84%)	293/416 (70%)	64/206 (31%)	108/240 (45%)	178/508 (35%)	369/685 (54%)	131/308 (43%)	224/297 (75%)	1545/2871 (54%)

**Tabela 4:** O preenchimento dos sujeitos pronominais (II).

Ao se compararem os resultados totais correspondentes às formas de sujeitos pronominais preenchidos e as de sujeitos não preenchidos, é possível afirmar que as peças localizadas nos extremos da tabela — *Quebranto* (COELHO NETO, 1908), *O simpático Jeremias* (TOJEIRO, 1918) e *Clube do leque* (BAIÃO, 1995), que apresentam índices de 84%, 70% e 75% de não preenchimento do sujeito, respectivamente, apresentam um comportamento bastante distinto das peças *O hóspede do quarto nº 2* (GONZAGA, 1937), *Dona Xepa* (BLOCH, 1952), *Tôda donzela tem um pai que é uma fera* (GILL, 1962) e *Intensa Magia* (AMARAL, 1995), em que este índice se mantém sempre igual ou abaixo dos 45% — 31%, 45%, 35% e 43%, respectivamente. Em outras palavras, é bastante evidente a sensível mudança de comportamento com relação ao preenchimento do sujeito entre as peças anteriores à década de 20 e as obras que se encontram após a década de 30, com exceção da peça *Clube do leque* (BAIÃO, 1995). Nesse caso, parece ser inquestionável a relação entre aumento nos índices de preenchimento do sujeito e a ampliação da utilização da forma *você*, como mostra o gráfico a seguir.



**Gráfico 2:** A relação entre o uso de *você* e o preenchimento dos sujeitos pronominais.

A clara relação entre o uso do item *você* como sujeito pleno ou nulo e o índice total de preenchimento das formas nesta função é bastante evidente, uma vez que a elevação na frequência de uso dessa forma entre as peças de 1908 e 1937 é seguida pelo aumento na utilização dos sujeitos plenos no *corpus*; posteriormente, a oscilação nos índices de uso de *você* entre as obras *Dona Xepa* (BLOCH, 1952) e *Intensa magia* (AMARAL, 1995)— 83%, 90%, 83% e 89% — também é experienciada pelos percentuais de sujeito pleno na amostra — 55%, 45%, 46% e 57%; por fim, nota-se uma diferença em relação ao uso de *você* entre as peças *Intensa magia* (AMARAL, 1995) e *Clube do leque* (BAIÃO, 1995) que, apesar de serem datadas do mesmo ano, se distinguem em relação ao uso de *você* e ao preenchimento do sujeito, pois, na primeira, o índice de *você* é alto (89%) assim como o de sujeitos plenos (57%) e, na segunda, o índice de *você* é menor que na primeira (55%) bem como o de sujeitos preenchidos (25%).

De um modo geral, os resultados obtidos entre os sujeitos pronominais, preenchidos ou não, referendam as considerações de Duarte (1993) de que o PB do final do século XIX e início do século XX seguiria o padrão *pro-drop* e de que, por volta da década de 30, teria deixado de ser uma língua predominantemente de sujeito nulo e se transformado em uma língua que favorece o aparecimento de sujeitos preenchidos. Segundo a autora, o enfraquecimento do paradigma flexional/pronominal do PB teria determinado a perda de sua uniformidade funcional, ou

seja, tornou-se impossível identificar a perfeita correspondência entre os valores semânticos expressos pelos pronomes e as desinências verbais que os acompanham.

Para o enfraquecimento do paradigma flexional/ pronominal, teria contribuído decisivamente a inserção da forma *você/vocês* em substituição aos pronomes *tu e vós* — este último tomado como traço arcaizante já no século XVIII (cf. FARACO, 1996) — bem como consolidação da forma *a gente* como estratégia concorrente a *nós* na designação da 1ª pessoa do plural. Por consequência desses acréscimos no quadro pronominal, o PB teria experimentado, em contrapartida, a redução do paradigma das desinências verbais em uso, que passaria, então, a ser composto no singular e no plural somente pela 1ª e 3ª pessoas, visto que a forma *você(s)* e *a gente*, apesar de se associarem às noções de *com quem se fala e quem fala*, respectivamente, combinam-se a verbos de 3ª pessoa, preservando, assim, uma característica de sua origem nominal. Usando outros termos, é possível perceber que as formas *você(s)* e *a gente*, ao conservarem a marca verbal de 3ª pessoa de seu emprego original como nome, mesmo após se inserirem no paradigma pronominal se relacionando a pessoas do discurso distintas da terceira, tornaram-se responsáveis por indicar em seu interior a semântica da pessoa, pois a correspondência entre pessoa gramatical e semântica se perdeu nas formas verbais. É interessante salientar ainda que Lopes (1999 apud RUMEU, 2004), ao investigar a trajetória de *a gente*, afirma que tal fato se trata de uma mudança linguística encaixada, pois essas formas perderam sua semântica inicial de nome devido a transformações de ordem histórico-social, mas mantiveram a marca formal de sua origem.

Há uma emergência gradativa de formas nominais de tratamento que passam a substituir o tratamento cortês universal *vós*, num primeiro momento pela ascensão da nobreza e mais tarde da burguesia que exigia um tratamento diferenciado. Essa propagação, que começa de cima para baixo, se dissemina pela comunidade como um todo, e as formas perdem sua concepção semântica inicial, gramaticalizando-se — algumas de forma mais acelerada que outras, como é *Vossa Mercê* > *vosmecê* > *você*. Pelo fato de que as formas nominais levarem o verbo para a terceira pessoa do singular, houve a redução do nosso paradigma flexional, que perdeu, como já apontou Duarte (1995), ‘a propriedade de licenciar e identificar sujeitos nulos’. (LOPES, 1999 apud RUMEU, 2004, p. 130)

## Conclusão

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste estudo e com base na análise dos resultados obtidos na distribuição das estratégias de referência à segunda

peessoa nas oito peças teatrais escritas no Rio de Janeiro do século XX, que compuseram a amostra sob investigação, identificaram-se alterações substanciais no comportamento das formas pronominais no singular ao longo do século. Tal fato se deve fundamentalmente às mudanças experienciadas, principalmente pela forma *você* durante o período em questão. Em suma, é possível afirmar o emprego da forma *você* experiencia, ao longo do século XX, três momentos distintos: (i) no primeiro quarto do século, sua variação com o legítimo pronome de 2ª pessoa *tu*; (ii) a partir da década de 30, seu alçamento à principal estratégia de referência ao interlocutor e a consequente neutralização formal entre 2ª e 3ª pessoas, em favor da última, acarretando a indicação da noção de pessoa exclusivamente pelo pronome e não mais pela forma verbal; (iii) no final do século, sua coocorrência com o pronome “tu” agora em seu uso *não padrão*, não se relacionando mais a formas verbais de 2ª pessoa, que ficaram praticamente restritas, ao longo do período sob análise, ao emprego no modo imperativo.

MACHADO, Ana Carolina Morito. *The implementation of você in the pronominal list of Brazilian Portuguese*. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 23-47. 2008.

**ABSTRACT:** *This work analyses the implementation of “você” in the pronominal list of Brazilian Portuguese and its consolidation as the main reference strategy of second person through the twentieth century. In order of that, this work observes the usage of different address strategies towards the interlocutor in eight fluminense plays of this period in the light of the theory of Power and Solidarity (BROWN; GILMAN, 1960) and the theories that discuss the grammaticalization phenomenon (LEHMAN, 1985, HOPPER, 1991, BYBEE, 2003 AND HEINE, 2003).*

**KEYWORDS:** *Pronouns. Grammaticalization. Courtesy.*

## Referências

ALMEIDA, N. M. de. **Gramática metódica da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1980.

AMARAL, M. A. de. **Intensa Magia**. Rio de Janeiro: SBAT, 1995. Mimeo. p. 45.

ARAÚJO, A. **Comunhão de bens**. Rio de Janeiro: SBAT, 1980. Mimeo. p.78

BAIÃO, Í. **Clube do leque**. In: TABORDA, Ana Maria (Org.). **Teatro (in)completo de Ísis Baião**. V. 1. Rio de Janeiro: Pedrazul, 2003. p. 15-64.

BECHARA, E. **Moderna gramática da língua portuguesa**. 37. ed. 14. reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luiza Neri. Revisão Prof<sup>o</sup> Isaac Nicolau Salum. 2.ed. Campinas: Pontes, 1988.

BLOCH, P. **Dona Xepa**. Rio de Janeiro: Serviço Nacional De Teatro (Coleção Dramaturgia Brasileira), 1973[1952].

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: T. Sebeok (Ed.). **Style in language**. Cambridge-Mass: MIT Press, 2003[1960]. p. 255-276.

BYBEE, J. Mechanisms of change in grammaticization: the role of frequency. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (Eds.). **A handbook of historical linguistics**: Blackweel, 2003.

COELHO NETTO, H. M. Quebranto. In: **Revista de Teatro da SBAT**. Rio de Janeiro, n. 295, 1957[1908].

CUESTA, P. V.; LUZ, M. A. M. da. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1971.

CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS; KATO (Orgs.). **Português Brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: UNICAMP, 1993.

FARACO, C. A. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. In: **Fragmenta 13, Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

GILL, G. **Tôda donzela tem um pai que é uma fera**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1964.

GONZAGA, A. **O hóspede do quarto número 2**. 1937. Mímeo

HEINE, B. Grammaticalization. In: JOSEPH, B.; JANDA, R. (Eds.). **A handbook of historical linguistics**. [S.l.]: Blackwell, 2003.

HOPPER, P. On some principles of grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Eds.). **Approaches to grammaticalization**. V. I, Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Company, 1991. p. 17-35.

LEHMANN, C. Gramaticalization: Synchronic Variation and Diachronic Change. **Lingua e Stile**. a. XX, n. 3, p. 303-318, 1985.

LOPES, C. R. dos S. Correlações histórico-sociais e linguístico-discursivas das formas de tratamento em textos escritos no Brasil – séculos XVIII e XIX. In: CIAPUSCIO, G.; JUNGBLUTH, K.; KAISER, D.; LOPES, C. R. dos S. (Orgs.). **Sincronia y diacronia: de tradiciones discursivas en Latinoamérica**. Frankfurt: Vervuert/Bibliotheca Ibero-Americana, v. 107, 2006.

\_\_\_\_\_; COUTO, L. R.; DUARTE, M. E. L. Como as pessoas se tratam no cinema latino-americano: análise de formas de tratamento em roteiros de três países. **Memórias – XIV Congresso Internacional da ALFAL**. Monterrey: ALFAL. v.1, 2005.

\_\_\_\_\_; DUARTE, M. E. L. De ‘Vossa Mercê’ a ‘você’: a pronominalização de nominais nos séculos XVIII e XIX. **Comunicação apresentada no XVII Encontro Nacional da ANPOLL**. Gramado: UFRS, 2002.

\_\_\_\_\_; DUARTE, M. E. L. De ‘Vossa Mercê’ a ‘você’: a análise pronominalização de nominais em peças brasileiras e portuguesas setecentistas e oitocentistas. In: BRANDÃO, S. F.; MOTA, M. A. (Orgs.). **Análise contrastiva de variedades do português**. Primeiros estudos. Rio de Janeiro: In-Fólio, 2003.

\_\_\_\_\_; MACHADO, A. C. M. Tradição e inovação: indícios do sincretismo entre segunda e terceira pessoas nas cartas dos avós. In: LOPES, Célia Regina dos Santos (Org.). **Norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX**. Rio de Janeiro: Pós-Graduação em Letras Vernáculas/FAPERJ, 2005. p. 45-66.

LUFT, C. P. **Moderna gramática brasileira**. 6.ed. Porto Alegre / Rio de Janeiro: Globo, 1985.

MENON, O. P.; LOREGIAN-PENKAL, L. Variação no indivíduo e na comunidade: tu/você no sul do Brasil. In: VANDRESEN, P. (Org.). **Variação e mudança no Português falado da região sul**. Pelotas: Educat, 2003.

PAGOTTO, E.G. Norma e condescendência: ciência e pureza. In: **Línguas e Instrumentos Linguísticos 2**. São Paulo: Pontes, 1998. p. 49-68.

PAREDES SILVA, V. L. **O percurso da variação na referência à segunda pessoa no português carioca**. Relatório final de pesquisa apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro, UFRJ, Mimeo. 35 p., 1999.

\_\_\_\_\_. O retorno do pronome tu à fala carioca. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). **Português brasileiro** – contato linguístico, heterogeneidade e história. Rio de Janeiro: 7letras/FAPERJ, v. 1, 2003. p. 160-179.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

RUMEU, M. C. de B. **Para uma história do português no Brasil**: formas pronominais e nominais de tratamento em cartas setecentistas e oitocentistas. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas – Língua Portuguesa) - Faculdade de Letras/UFRJ, Rio de Janeiro, 2004.

SALLES, M. **Pronomes de tratamento do interlocutor no português brasileiro**: um estudo de pragmática histórica. 2001. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ USP, São Paulo, 2001.

TOJEIRO, G. O simpático Jeremias. In: **Revista de Teatro da SBAT**. Rio de Janeiro, n. 350, 1966[1918].

VITRAL, L. A forma cê e a noção de gramaticalização. In: **Revista de estudos da linguagem** 4(1), p. 115-124, 1996.

## **Bibliografia consultada**

BRIAN, J.; RICHARD, J. (Eds.). **A handbook of historical linguistics**. [S.l.]: Blackwell, 2003.

CINTRA, L. F. L. **Sobre “formas de tratamento” na língua portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1986. (Coleção Horizonte).

MENON, O. P. da S. Variação e mudança: o papel dos condicionamentos linguísticos. In: **Fragmenta 13, Publicação do Curso de Pós-Graduação em Letras da UFPR**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.





# ESTRUTURA ORACIONAL E POSIÇÃO DO VERBO NO PORTUGUÊS CLÁSSICO

André Luis ANTONELLI<sup>1</sup>

**RESUMO:** À luz de pressupostos da Teoria de Princípios e Parâmetros em sua versão minimalista (CHOMSKY, 1995, e trabalhos subsequentes), o objetivo central do presente artigo é determinar a posição ocupada pelo verbo finito na estrutura oracional de sentenças declarativas da gramática do Português Clássico. Para isso, investigaremos a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, obra de Fernão de Oliveira publicada em 1536, tomando-a como um texto representativo da gramática do período clássico do Português Europeu. Aqui, defenderemos que a posição final do verbo seja no núcleo da categoria funcional FP (no sentido de URIAGEREKA, 1995), localizada entre CP e TP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Posição do Verbo. Estrutura Oracional. Sujeito. Sintaxe. Português Clássico.

## Introdução

Na perspectiva teórica da gramática gerativa, a questão da sintaxe de posição do verbo nas línguas naturais envolve uma pergunta abstrata que vai além da descrição da ordem relativa do verbo com os outros constituintes da oração, e que se coloca nos seguintes termos: qual a categoria funcional ocupada pelo constituinte verbal? Tomando essa pergunta como ponto de partida, o objetivo central do

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Linguística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, SP, Brasil. a\_antonelli28@yahoo.com.br

presente trabalho é, à luz de pressupostos da Teoria de Princípios e Parâmetros da gramática gerativa em sua versão minimalista (CHOMSKY, 1995, e trabalhos subsequentes), identificar as categorias funcionais relevantes para a sintaxe de posição do verbo finito em sentenças declarativas da gramática do Português Clássico (doravante PCI). Para esse trabalho de mapeamento, investigaremos a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, obra de Fernão de Oliveira publicada em 1536,<sup>2</sup> considerada aqui um texto representativo da gramática do período clássico do Português Europeu.<sup>3</sup>

Neste artigo, a investigação a respeito da sintaxe de posição do verbo no PCI será feita olhando-se principalmente para as possíveis posições de superficialização do sujeito em relação ao verbo. Essa estratégia se justifica caso venhamos a aceitar que a alternância entre as ordens de palavras sujeito pré-verbal (SV) versus sujeito pós-verbal (VS), tal como encontrada na obra que iremos explorar e ilustrada ao longo da discussão que se segue, sinalize para diferentes posições que podem ser ocupadas pelo sujeito, especificamente no contexto das orações declarativas. Assim, uma vez determinadas as posições válidas para o sujeito, tem-se conseqüentemente um ponto de referência importante para detectar a localização do verbo.

Ainda como aspecto introdutório à análise, para os propósitos da discussão que vamos realizar aqui, iremos assumir uma estrutura oracional preliminar até o nível de CP, tal como proposta em Chomsky (1995), na qual a projeção da categoria vP funciona como uma implementação em termos minimalistas da hipótese do sujeito interno a VP (KOOPMAN; SPORTICHE 1991).<sup>4</sup>

(1) [<sub>CP</sub> [<sub>TP</sub> [<sub>vP</sub> [<sub>VP</sub> ]]]]

## Sujeitos pós-verbais e a posição do verbo

Nesta seção, analisaremos as propriedades dos sujeitos pós-verbais em orações declarativas, procurando definir a sua posição na estrutura oracional a fim de

<sup>2</sup> A *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* está disponível em formato eletrônico no *Corpus Tycho Brahe* (<http://www.ime.usp.br/~tycho/corpus/index.html>), a partir de onde realizamos a consulta ao texto.

<sup>3</sup> Considero o PCI como uma gramática que se estende do século XIV ao fim do XVII. Cf. Galves, Namiuti e Sousa (2006) para uma discussão detalhada a respeito da periodização da língua Portuguesa.

<sup>4</sup> Chomsky (1995) assume que, em estruturas com verbos transitivos ou inergativos, o papel temático de argumento externo é atribuído a [Spec, vP]. No caso de estruturas com verbos inacusativos, que se caracterizam por não apresentarem um constituinte com papel temático de argumento externo, aceita-se que a categoria vP não é projetada, mas apenas VP. Aqui, vamos seguir essas ideias de Chomsky.

se ter uma referência para a localização do verbo. Inicialmente, apresentamos exemplos ilustrativos da sequência linear VS, tal como registrados nas orações transitivas matricizes a seguir do texto de Fernão de Oliveira.

- (2) a. **Diz Antonio de Nebrissa** que temos na Espanha somente as letras latinas.  
 b. E [esta diferença ou semelhança, a que os gregos chamam anomalia e analogia], **ensinaremos nós** na nossa lingua quanto nos Deos ministrar e couber nesta pequena obra, porque mostremos que os homens também sabem falar e têm concerto em sua lingua.  
 c. [Na penultima sillaba] **têm** o acento as dições que têm essa antepenultima grande, tendo as outras seguintes, ultima e penultima, pequenas, como amavamos, andavamos, ardego, hetego, aspero, colera;

Como se observa, não há um tipo homogêneo de inversão VS, considerando-se o tipo de material que ocorre à esquerda do verbo. Em (2a), tem-se um verbo *dicendi* em primeira posição inicial da oração, sendo imediatamente seguido pelo seu argumento externo, isto é, o sujeito. Nos demais exemplos, observa-se que o verbo finito de cada uma das orações não é o primeiro constituinte da oração, embora todas ainda manifestem o sujeito em posição pós-verbal. Em (2b), o verbo é imediatamente precedido por um objeto direto deslocado. No exemplo (2c), o sintagma pré-verbal é um PP que não faz parte da grade argumental do verbo finito.

Em vista da estrutura oracional apresentada em (1), tecnicamente há ao menos duas maneiras de derivar a ordem VS de sentenças transitivas tais como as exemplificadas em (2). Esses dois mecanismos são representados em (3) e (4).

$$(3) \quad [_{CP} V_i \quad [_{TP} \textit{Sujeito}_k \quad [_{T'} t_i \quad [_{vP} t_k \quad t_i \quad ]]]]$$

$$(4) \quad [_{TP} V_i \quad [_{vP} \textit{Sujeito} \quad [_{v'} t_i \quad ]]]$$

(3) ilustra uma análise da ordem VS que é derivada da seguinte forma: tanto o sujeito quanto o verbo se movem até o domínio de TP; o sujeito permanece em [Spec, TP], mas o verbo realiza um movimento adicional até o núcleo de CP. Na derivação alternativa esquematizada em (4), o verbo move-se até T e permanece aí; o sujeito não precederia o verbo, já que em nenhum momento teria sido alçado de sua posição de base [Spec, vP]. Uma variação dessa última análise seria assumindo que o sujeito esteja em [Spec, vP], e o verbo, ao invés de ser alçado apenas

até T, é movido até C. Nesse caso, o verbo ainda precederia o sujeito e a ordem VS também seria derivada.

Para a questão da sintaxe de posição do verbo no PCI, a depender da posição em que estiver o sujeito nas ordens VS, teríamos então uma das seguintes implicações: caso a posição final do sujeito seja em [Spec, TP], a implicação é que o verbo necessariamente se encontra em C;<sup>5</sup> caso o sujeito esteja em [Spec, vP], a posição final do verbo pode ser em C, mas não necessariamente, já que o verbo poderia ter sido alçado apenas até T, derivando-se ainda assim a ordem VS.

Tendo isto em mente, mostraremos agora que, ao menos no âmbito das orações declarativas, uma das posições disponíveis para o sujeito em sequências VS é [Spec, vP]. Um argumento inicial vem de sentenças dependentes que superficializam a ordem VS, como exemplificado em (5):

- (5) a. E para estas diversidades e outras muitas de estados ou officios que têm as cousas, têm também os nomes antre os latinos e gregos diversidade de letras, dividindo cada estado da cousa com sua diferença de letras no cabo do nome, assi como nós dissemos [que **fazia a nossa lingua** nos generos e numeros.  
 b. Ainda porém [que **diz Mersilo** que de Etrúria tem a Italia as letras e doutrinas,

Dados como os apresentados em (5) podem ser problemáticos para uma análise que defenda que a posição final do sujeito em sequências VS seja em [Spec, TP]. Como os exemplos em (5) mostram, o complementizador é superficializado precedendo o verbo. Aceitando-se a hipótese já consagrada de que complementizadores ocupam o núcleo de CP, admitir que o sujeito esteja em [Spec, TP] tecnicamente nos levaria a esperar que o verbo sempre apareceria linearmente após o sujeito, já que não haveria um outro núcleo entre o complementizador e o sujeito que pudesse ser ocupado pelo verbo, o que não se comprova empiricamente. Admitir, no entanto, que o sujeito se encontra em [Spec, vP] expli-

<sup>5</sup> Na realidade, o verbo pode estar também no domínio de alguma projeção intermediária entre CP e TP. Exploraremos essa possibilidade alternativa para o posicionamento do verbo quando tratarmos da questão dos sujeitos pré-verbais. Por ora, sempre que dissermos que o verbo possa estar em C, estamos contemplando também a possibilidade de estar no núcleo de uma projeção acima de TP que não é necessariamente CP.

caria de maneira bastante simples a sequência de palavras VS nas orações dependentes, uma vez que entre o complementizador e o sujeito haveria o núcleo de TP, que poderia ser ocupado pelo verbo.

É importante destacar que o argumento da ordem VS em orações dependentes talvez não possa ser tomado como um ponto conclusivo para assumir que sujeitos pós-verbais se encontram necessariamente no especificador de vP. Dizemos isso em vista da possibilidade já defendida na literatura, e à qual fizemos referência anteriormente na nota 5, de existir nas línguas ibéricas uma projeção intermediária entre CP e TP (RAPOSO, 2000; URIAGEREKA, 1995, entre outros). Nesse caso, a priori nada impediria que, nas sentenças dependentes VS, o sujeito estivesse em [Spec, TP], e o verbo, mesmo diante da presença de um complementizador, ainda ocupasse uma posição mais alta que o sujeito, a saber, o núcleo da categoria intermediária entre CP e TP. Como já dissemos, essa possibilidade será melhor considerada quando discutirmos as sentenças com sujeitos pré-verbais.

Um argumento adicional para a hipótese de que sujeitos pós-verbais podem permanecer em [Spec, vP] vem da distribuição de advérbios monossilábicos, tais como *bem*. Em Costa (1996, 1998), argumenta-se que, no Português Europeu Moderno (PE), advérbios desse tipo encontram-se adjungidos à borda à esquerda de vP.<sup>6</sup> Aceitando-se que esta também seja a situação no período clássico do Português Europeu, a posição de advérbios monossilábicos nos permite testar qual das duas alternativas para o posicionamento do sujeito em sequências VS é a mais adequada na obra de Fernão de Oliveira. Isso porque caso encontremos a ordem V-S-Adv, pode-se dizer que o sujeito não está em sua posição base, mas sim em [Spec, TP], tendo cruzado a borda à esquerda de vP. Caso encontremos a ordem V-Adv-S, pode-se dizer que o sujeito permanece em [Spec, vP].

Na investigação que fizemos da obra *Grammatica da Lingoagem Portuguesa*, encontramos apenas dois casos ilustrativos da ordem VS com o advérbio monossilábico *bem*, ambos apresentados no exemplo (6).

- (6) E para conhecer se em fizeram-nos aquelle nos é artigo composto ou plural deste nome eu, então, quando for plural de eu, escreveremos cada hum por si e o cabo da primeira parte inteiro, como **fizeram-nos** bem [as letras], que quer dizer **fizeram** a nós bem [as letras].

<sup>6</sup> Ao invés de vP, Costa faz uso do rótulo VP.

Embora sejam registradas apenas duas ocorrências do tipo de dado relevante com o advérbio *bem*, é sintomático que, nos dois casos, o advérbio seja superficializado entre o verbo e o sujeito. Se for mantida a proposta de que advérbios desse tipo ocupam a borda à esquerda de vP, a posição natural para o sujeito seria em [Spec, vP], como representamos em (7), a seguir.

(7) [<sub>vP</sub> *bem* [<sub>vP</sub> *as letras* ]]

Com isso, o resultado imediato para a questão da sintaxe de posição do verbo é que a posição final do elemento verbal finito não precisa ser necessariamente no núcleo de CP nas sequências VS, mas pode ser em T.

## Sujeitos pré-verbais e a posição do verbo

Com base nos dados relativos às sequências de palavras VS no texto de Fernão de Oliveira, foi possível concluir que, ao menos nas orações declarativas, uma das posições possíveis para o licenciamento de sujeitos pós-verbais é [Spec, vP]. Essa conclusão teve o seguinte efeito para a questão da sintaxe de posição do verbo: a ordem VS não é necessariamente o resultado de um movimento do verbo até C, mas pode ser simplesmente o resultado de um movimento mais curto do verbo apenas até T. Diante dessas duas possibilidades de posição final do verbo na estrutura oracional, a partir de agora pretendemos explorar as sentenças SV com o intuito de, uma vez também determinada a posição dos sujeitos pré-verbais, ter evidências adicionais para escolher entre as duas propostas possíveis resultantes da análise na seção anterior.

Na discussão que vamos realizar agora sobre os sujeitos pré-verbais, uma hipótese fundamental que gostaríamos de considerar é a de que não haja uma posição pré-verbal específica para o sujeito nessa fase do Português (GALVES; BRITTO; SOUSA 2005). Na realidade, com base na análise dos nossos dados, encontramos indícios que parecem justamente confirmar a hipótese de que sujeitos pré-verbais e argumentos deslocados disputam uma mesma posição na periferia à esquerda do verbo, o que caracterizaria o PCI como uma língua do tipo V2.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> A respeito da hipótese de que a gramática do período clássico do Português é uma de natureza V2, cf., entre outros, Sousa (2004) e Morais (1995).

Apresentaremos então, inicialmente, alguns fatos que evidenciam a hipótese de que não haja uma posição na periferia à esquerda do verbo designada para abrigar especificamente o sujeito gramatical da oração. Em seguida, discutiremos como isso se assemelha ao que tem sido registrado a respeito de línguas V2 germânicas, por exemplo. A partir dessa discussão, tendo como ponto de partida a estrutura de línguas V2 que se assemelham ao PCI, procuraremos definir a posição dos sujeitos pré-verbais a fim de avaliar quais das duas propostas preliminares de posição do verbo melhor se encaixam aos dados discutidos.

A fim de mostrar a validade da hipótese de que não haja uma posição na periferia à esquerda do verbo especificada para abrigar exclusivamente o sujeito, começamos destacando a baixa incidência, no âmbito das sentenças transitivas matriciais, da ordem de palavras *Sujeito-Complemento-Verbo* (SOV). Manifestando essa sequência linear específica, foram registrados apenas três exemplos, apresentados em (8).

- (8) a. E Aulo Gellio [quasi o mesmo] **sinte** aos três capitulos do segundo livro, com os quaes nem eu quero dar mais valia ao costume de muitos grammaticos, nem quero deixar a esperiencia que me mostra não haver aspiração nestas terras, senão se elles chamam aspiração a qualquer espirito; o qual todas as letras têm, ou pouco ou muito.
- b. E os nomes acabados em ol [a mesma regra] **seguem**, como caracol, caracois; rouxinol, rouxinois; ourinol, ourinois.
- c. e Ptolemeu [na Tavoia da Espanha] **põe** Libisoca e Libura: e esta derradeira Libura põe junto do rio Tejo abaixo de Toledo da parte do sul, quasi mostrando ser Evora que agora chamamos.

Na realidade, estando o objeto imediatamente à esquerda do verbo, registra-se com mais frequência ou uma oração com sujeito pós-verbal (cf. 9) ou uma oração com sujeito nulo (cf. 10).

- (9) a. [As figuras destas letras] **chamam** os gregos caracteres; e os latinos notas.
- b. E [esta diferença ou semelhança, a que os gregos chamam anomalia e analogia], **ensinaremos nós** na nossa lingua quanto nos Deos ministrar e couber nesta pequena obra, porque mostremos que os homens também sabem falar e têm concerto em sua lingua.

- (10) a. [Estas] **dividimos** em consoantes e vogaes.  
 b. [Alghüas partes ou vozes] **temos** na nossa língua, as quaes são partes por si mas não sinificam cousa alghüa, e portanto não lhe chamaremos partes da oração ou da língua, como são o nome e verbo e outras.

O caráter de estrutura marcada da sequência SOV em relação às sequências OVS e OV fica evidente a partir dos valores apresentados na tabela 1, onde são mostrados os números absolutos e percentuais dessas três ordens de palavras.

<b>Ordem Linear</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
OVS	11	21
OV	38	73
SOV	3	6
Total	52	100

**Tabela 1:** Frequência de uso das ordens OVS, OV e SOV

Uma maneira natural de explicar os padrões da tabela 1 seria justamente assumindo, tal como o faz Galves, Britto e Sousa (2005), que, à esquerda do verbo, haveria uma posição interna à oração designada para abrigar um único argumento do sintagma verbal, seja ele o sujeito ou um complemento deslocado, por exemplo. Porém, além dessa posição pré-verbal interna, haveria também a possibilidade de adjunção dos argumentos do sintagma verbal a uma posição externa à oração. Uma representação esquemática desse tipo de estrutura proposta é apresentada em (11).

(11) \_\_\_\_\_#\_\_\_\_\_ V

Assim, sendo a posição interna à oração preenchida por um complemento deslocado, por exemplo, restaria ao sujeito ou ser superficializado em posição pós-verbal ou então não apresentar matriz foneticamente realizada, derivando-se, conseqüentemente, uma sentença com sujeito nulo. Uma última possibilidade, que constituiria uma opção de natureza marcada, seria a superficialização do sujeito



na posição pré-verbal externa. Com isso, tem-se uma explicação para a baixa incidência da sequência linear SOV.

A proposta de que haja duas posições pré-verbais, uma interna e outra externa à oração, é construída por Galves, Britto e Sousa a partir de fatos da variação ênclise/próclise registrados na história do Português Europeu. Essas autoras seguem a idéia de que, na gramática clássica do Português, a ênclise (posição pós-verbal do clítico) deriva da lei de Tobler-Mussafia, isto é, da impossibilidade de o clítico estar em primeira posição absoluta na oração. Não estando o verbo em primeira posição absoluta, a próclise (posição pré-verbal do clítico) é desencadeada. Assim, nos exemplos em (12) a seguir,<sup>8</sup> por não haver constituinte algum precedendo o verbo, deriva-se a ênclise, ao passo que, nos exemplos em (13), o verbo é imediatamente precedido por um sintagma, o sujeito em (13a) e um argumento deslocado em (13b), daí a derivação da próclise nos dois casos.

- (12) a. **Pronuncia-se** a letra b antr'os beijos apertados, lançando para fora o bafo com impeto e quasi com baba.  
b. **Chamam-se** mudas porque em si não têm voz alghüa nem officio ou lugar que lha dê.
- (13) a. [Hum] **me** **dezia** que não acupasse a grandeza de seu entender com esta minha pequena obra.  
b. E [isto] **nos** **manda** Quintiliano bem ver, porque nisto consiste o saber ler e mais que saber ler.

Porém, há casos em que, mesmo havendo um sintagma em posição pré-verbal, ainda assim o pronome clítico é linearizado em posição pós ou intraverbal, como fica claro nos exemplo a seguir.

- (14) a. [A estas dições alheas com necessidade e não facilmente trazidas] **chamar-lhe-emos** alheas enquanto forem muito novas,  
b. [Esta fortuna] **pesa-me** já muito.<sup>9</sup>

Para Galves, Britto e Sousa, fatos como os apresentados nos exemplos em (14), que aparentemente contrariam a lei de Tobler-Mussafia, naturalmente se

<sup>8</sup> Os exemplos em (12) e (13) também foram extraídos da *Grammatica* de Fernão de Oliveira.

<sup>9</sup> O exemplo (14b) é apresentado originalmente por Galves, Britto e Sousa.

explicam desde que se assuma a hipótese de que, nos casos em que o clítico segue o verbo apesar de algum sintagma preceder este, o sintagma pré-verbal esteja, na estrutura subjacente, numa posição externa à oração. Assim, em (14a), por exemplo, o complemento deslocado estaria ocupando a posição externa da estrutura oracional em (11), e o verbo, ainda que superficializado em segunda posição, seria o primeiro constituinte absoluto da oração, o que resultaria na derivação da ênclise ou mesóclise (posição intraverbal do clítico), como de fato se registra no exemplo citado. Nesse caso específico, então, a posição pré-verbal interna permaneceria vazia.

A previsão que a hipótese de Galves, Britto e Sousa também faz é que, em ordens V3 com dois argumentos do sintagma verbal precedendo o verbo finito, a próclise seja a escolha categórica. Isso aconteceria porque, embora o primeiro argumento da sequência linear esteja na posição externa, o segundo argumento ocupa a posição interna, de tal modo que o verbo não seria o primeiro constituinte absoluto da oração, resultando daí a superficialização do clítico em posição pré-verbal, em conformidade com a lei de Tobler-Mussafia. Nos dados que analisamos, os exemplos de ordem SOV não ajudam a confirmar a previsão dessa hipótese, já que em nenhum dos três dados registrados há um pronome clítico. Porém, os dados encontrados que manifestam a ordem contrária, isto é, OSV, permitem que se teste a validade da hipótese, já que em todos eles há um clítico. No âmbito das sentenças transitivas analisadas, pudemos atestar dez orações com um complemento deslocado sendo seguido por um sujeito pré-verbal. O fato digno de nota é que, em 100% desses casos, a próclise é a opção superficializada, como mostramos em (15), o que é de se esperar sob a proposta de Galves, Britto e Sousa.

- (15) a. Ao x<sub>k</sub> [nós] lhe<sub>e</sub> **chamamos** cis, mas eu lhe chamaria antes xi, porque assim o pronunciamos na escritura: pronuncia-se com as queixadas apertadas no meio da boca, os dentes juntos, a língua ancha dentro na boca e o espírito ferve na humidade da língua.
- b. E porque aqui é tempo, como de caminho quero dizer deste averbio até, o qual antre nós responde ao que os latinos dizem usque, este averbio<sub>k</sub>, digo, [alghuns] o<sub>k</sub> **pronunciam** conforme ao costume da nossa lingua que é amiga d'abri-la boca;
- c. E os mais antigos todos os lugares que agora se escrevem com q<sub>k</sub>, [elles] os<sub>k</sub> **escreviam** com c;
- d. No primeiro destes o derradeiro caso que é mi<sub>k</sub> [alghuns] o<sub>k</sub> **acabam** com esta letra til,

e. e contudo se pronunciam ambos aquelles acentos ou qual delles<sub>k</sub>, [elles] o<sub>k</sub> saibam.

f. e contudo se pronunciam ambos aquelles acentos ou qual delles<sub>k</sub>, [elles] o<sub>k</sub> saibam.

g. e, se a tem ou não, ou se é boa a pronunciação que lhe dão alguns latin<sub>k</sub>, [elles] o<sub>k</sub> vejam.

h. E se assi o fazem também outras gentes<sub>k</sub>, [elles] o<sub>k</sub> vejam.

i. E isto<sub>k</sub> [a esperiencia e propriedade das nossas vozes] no-lo<sub>k</sub> ensinam.

j. Estes nomes<sub>k</sub> [eu] não nos<sub>k</sub> pronunciaria nesta forma cidadoa, capitoa, viloa, rascoa, aldeoa, mas pronuncia-los-ia assi: aldeã, vilã, cidadã.

Uma vez evidenciada empiricamente a hipótese de que existem duas posições pré-verbais especificadas para sintagmas de natureza argumental, uma interna e outra externa à oração, e dado que a posição pré-verbal interna não é exclusiva do sujeito, pelo simples fato de não haver uma posição pré-verbal específica para o sujeito, chega-se à interessante constatação de que o PCI se comporta como uma língua do tipo V2. Dizemos isso especialmente porque, segundo análises correntes, uma das características distintivas de línguas V2 tem a ver justamente com o fato de apresentarem uma posição imediatamente pré-verbal capaz de abrigar constituintes de diferentes naturezas, e não especificamente o sujeito. Em vista disso, torna-se interessante discutir a maneira como o efeito V2 tem sido analisado na literatura especializada, atentando de um modo especial para a questão da posição final do sujeito em seqüências SV e, conseqüentemente, do verbo também. A partir disso, será possível ver até que ponto o PCI, de fato, pode ser considerado uma língua V2, e quais as implicações para a sintaxe de posição do verbo.

Em termos puramente descritivos, o fenômeno V2 se caracteriza da seguinte maneira: em orações matrizes, o verbo finito aparece obrigatoriamente na segunda posição superficial, sendo precedido por um XP de qualquer natureza. Assim, nas línguas que se caracterizam como V2, seqüências do tipo  $Y+XP+V$ , em que  $Y$  é um elemento não-nulo, são agramaticais em orações não-dependentes. As primeiras e mais bem conhecidas análises gerativistas do fenômeno V2 (THIERSCH, 1978; DEN BESTEN, 1983) foram formuladas para descrever línguas como o Alemão e o Holandês, nas quais a ordem V2 é manifestada em orações matrizes, mas não em orações dependentes (isto é, orações encaixadas introduzidas por um complementizador visível ou sintagma QU-), como ilustram os exemplos a seguir do Alemão, extraídos de Van Kemenade (1997).

- (16) a. Er **hat** ihm gestern gesehen  
 Ele tem o ontem visto  
 “Ele o viu ontem”
- b. Gestern **hat** er ihm gesehen  
 ontem tem ele o visto  
 “Ele o viu ontem”
- (17) a. \*...daß gestern **hat** er ihm gesehen  
 que ontem tem ele o visto
- b. \*...daß **hat** er ihm gestern gesehen  
 que tem ele o ontem visto
- c. ...daß er ihm gestern gesehen **hat**  
 que ele o ontem visto tem  
 “que ele o viu ontem”.

Dado que os estudos iniciais sobre o fenômeno V2 focalizaram línguas que apresentam a assimetria matriz/subordinada em relação ao posicionamento do verbo, foi proposto que a ordem de palavras V2 era o resultado do movimento do verbo finito de I para C, ou, nos termos aqui empregados, de T para C. Como o núcleo de CP é preenchido por um complementizador em orações subordinadas, o alçamento do verbo para lá é bloqueado — o que explicaria de maneira elegante a assimetria observada entre orações principais e subordinadas. O constituinte inicial em orações V2, incluindo sujeitos pré-verbais, ocuparia então o especificador de CP, uma posição não-temática precedendo imediatamente o verbo finito em C. Assim, a estrutura frasal de uma oração V2, como em (16), teria a seguinte configuração.

- (18) a. Estrutura derivada de (16a):  
 $[_{CP} Er_i [C hat_j [_{IP} \dots t_i \dots t_j ]]]$
- b. Estrutura derivada de (16b):  
 $[_{CP} Gestern_i [C hat_j [_{IP} \dots t_i \dots t_j ]]]$

No entanto, esta explicação não fornece uma resposta satisfatória para línguas V2 que não apresentam a assimetria, isto é, línguas nas quais o verbo finito aparece em segunda posição tanto nas principais como também nas dependentes, como é o caso do Islandês, ilustrado com as sentenças em (19), extraídas de Rögnvaldsson e Thráinsson (1990).

(19) a. *Ég held [aä þegar hafi Maria lesiä.*  
Eu acredito que já tem Maria lido  
“Eu acredito que a Maria já leu”.

b. *Jón harmar [aä þessa bók skuli ég hafa lesiä*  
João lamenta que este livro (v. modal) eu ter lido  
“O João lamenta que eu tenha lido este livro”.

Uma maneira de interpretar esses fatos seria assumindo que, em línguas V2 simétricas, isto é, línguas que manifestam a ordem V2 nas principais e nas dependentes, o verbo finito se move até I apenas, não alcançando, portanto, o núcleo de CP. Em tais línguas, o constituinte precedendo o verbo ocuparia o especificador de IP (entre outros, DIESING, 1988; SANTORINI, 1995). Com isso, a ordem de palavras V2 seria obtida mesmo diante da presença de um complementizador. Em tais línguas, [Spec, IP] seria uma posição A-barra, não configurada para abrigar exclusivamente o sujeito gramatical.

Uma maneira alternativa de capturar esse mesmo fato relacionado à simetria de certas línguas V2 seria propondo a existência de uma categoria funcional entre CP e IP para onde o verbo possa ser açado e na qual estaria disponível um especificador capaz de abrigar o constituinte pré-verbal tanto das sentenças principais como também das subordinadas (CRAENENBROECK; HAEGEMAN 2007). Assim, a presença de um complementizador, como seria o caso das sentenças subordinadas, não impediria que a ordem V2 fosse derivada, uma vez que o licenciamento do verbo finito não se daria no domínio de CP, mas sim no domínio de uma categoria funcional mais baixa. Além disso, nessa proposta [Spec, IP] continuaria sendo uma posição A, exclusiva para hospedar o sujeito gramatical. Aqui ressaltamos que essas duas abordagens explicativas para a ordem V2 em línguas simétricas não invalidam necessariamente uma à outra. O fato de se poder explicar a ordem linear V2 em línguas simétricas de duas formas diferentes talvez simplesmente indique que esse fenômeno não possa ser tratado de maneira unifor-

me. Assim, talvez haja línguas V2 simétricas com movimento do verbo até T e outras com movimento do verbo até uma projeção intermediária entre CP e TP. Dependendo da posição final do verbo, a posição pré-verbal seria ou em [Spec, TP] ou no especificador da categoria intermediária.

Dado esses fatos sobre o fenômeno V2, tal como vêm sendo registrados e analisados no âmbito da gramática gerativa, levanta-se a seguinte questão: o PCI se comportaria mais semelhantemente a uma língua V2 assimétrica ou simétrica? A análise do texto que realizamos parece indicar uma semelhança maior com uma gramática V2 do tipo simétrica. Como os exemplos em (20) e (21) a seguir mostram, o mesmo tipo de ordem encontrada nas orações matrizes é atestado também no âmbito das orações dependentes. Em (20a,b), o elemento pré-verbal de cada uma das orações matrizes é o sujeito gramatical, tal como nas orações dependentes em (20c,d). Em (21a,b), o sintagma pré-verbal das orações matrizes é um objeto deslocado, à semelhança do que se atesta no âmbito das orações dependentes, como confirmam os exemplos (21c,d).

- (20) a. E esses estudos **fazem** mais durar a gloria da terra em que florecem, porque Grecia e Roma só por isto ainda vivem;  
 b. O costume novo **traz** à terra novos vocabulos,  
 c. E isto porque nos não podemos salvar com os latinos dizendo [que] a consoante ou consoantes e letras que vão adiante **fazem** grande ou pequena a letra vogal que fica;  
 d. E quasi podemos notar [que] os averbios acabados em mente **sinificam** calidade;
- (21) a. E esta diferença ou semelhança, a que os gregos chamam anomalia e analogia, **ensinaremos** nós na nossa lingua quanto nos Deos ministrar e couber nesta pequena obra, porque mostremos que os homens também sabem falar e têm concerto em sua lingua.  
 b. Hüa certa maneira de dições, maiormente verbos, **temos** nós que parecem juntos, como apanhar, arranhar, açoutar, abertura, abastança, acerto.  
 c. Ainda porém que cuidio [que] este privilegio **tem** esta letra s somente.  
 d. Pois se alguém me dixer que podemos dizer como temos muitos vocabolos latinos e [que] isto **alcançam** os homens doutos que sabem lingua latina,

Dada a simetria matriz/subordinada no tocante à ordenação de constituintes, parece-nos natural descartar [Spec, CP] como a posição interna à oração para onde

se deslocam os argumentos do sintagma verbal quando superficializados antes do verbo, já que esta posição interna necessariamente deve estar abaixo do núcleo de CP. Com isso, pode-se descartar de igual modo a hipótese de que a posição final do verbo seja em C.

Em vista disso, as opções configuracionais de licenciamento do sujeito em posição pré-verbal são ou [Spec, TP] ou o especificador de uma categoria intermediária entre CP e TP. Quanto à real existência de uma categoria intermediária entre CP e TP no Português, diversos trabalhos defendem essa proposta, associando tal categoria, entre outras coisas, ao traço de quantificação e focalização (entre outros, RAPOSO, 2000; RAPOSO; URIAGEREKA 2005). Considere-se a sentença a seguir do PE, extraída de Raposo & Uriagereka (1996).

(22) Dizem que muitos presentes o Luís deu a Maria.

Na sentença acima, tem-se o complementizador *que* seguido pelo sintagma quantificado *muitos presentes*, que por sua vez é seguido pelo sujeito *o Luís*. Caso se aceite que o sujeito no exemplo (22) acima ocupa [Spec, TP], resta ao complemento quantificado estar posicionado numa projeção localizada entre CP e TP. Sob a hipótese plausível de que não há variação linguística no que diz respeito ao componente semântico, é natural assumir que uma projeção especializada para sintagmas quantificados, localizada entre CP e TP, seja licenciada em todas as línguas, incluindo-se o Português em seu período clássico.<sup>10</sup> No âmbito deste trabalho, rotularemos tal categoria intermediária de FP, à semelhança de Uriagereka (1995).

Que o especificador de FP seja a posição V2 interna para onde podem se mover os argumentos do sintagma verbal é possível depreender a partir dos exemplos a seguir registrados nos dados analisados:

(23) a. Nem **foram** as partes desta voz amariamos, enquanto sinifica amar, trazidas doutras dições e juntas aqui por arte,  
b. Por seu mandado **foi** o livro que digo escrito e está no moesteiro de Pera Longa e chama-se Estorea Geral, no qual achei esta com outras antiguidades de falar.

---

<sup>10</sup> Cf. Cardinaletti (2004) para evidências apresentadas por outras línguas.

Os exemplos acima correspondem a orações passivas perifrásticas (verbo *ser* + particípio passado), com o constituinte portador do papel temático de argumento interno sendo superficializado entre a forma finita passada do verbo *ser* e a forma no particípio passado do verbo *trazer*, em (23a), e do verbo *escrever*, em (23b). Em construções desse tipo, o sintagma que desencadeia a concordância com o verbo finito, ou seja, que assume a função de sujeito gramatical, é aquele portador do papel temático de argumento interno, e não o sujeito semântico, que não precisa necessariamente ser expresso. Nesse sentido, as passivas perifrásticas apresentam um contraste com sentenças transitivas ativas, já que nestas é o sujeito semântico, que nada mais é do que o sintagma portador do papel temático de argumento externo, quem estabelece a concordância com o verbo finito, funcionando dessa forma também como sujeito gramatical. Em razão dessa similaridade de comportamento entre o argumento interno de passivas perifrásticas e o argumento externo de sentenças transitivas ativas, tem-se defendido que o sintagma argumento interno das passivas perifrásticas ocupe ou esteja ligado a uma posição reservada para o sujeito gramatical da oração. Nos exemplos em (23), por estar à esquerda do verbo lexical com morfologia passiva, infere-se que o argumento interno de cada uma das orações não esteja em sua posição base, isto é, como um complemento de V. Por questões internas à teoria, [Spec, vP] também não poderia abrigar o argumento interno, já que se trata da posição onde é gerado o argumento externo (CHOMSKY, 1995). Com isso, dada a discussão feita até agora, restariam duas posições: ou [Spec, TP], ou [Spec, FP]. Uma representação esquemática dessas duas possibilidades é apresentada a seguir, a partir do exemplo (23a).

- (24) a. [<sub>CP</sub> [<sub>C</sub> foram<sub>i</sub> [<sub>FP</sub> as partes... [<sub>F</sub> t<sub>i</sub> ...  
 b. [<sub>FP</sub> [<sub>F</sub> foram<sub>i</sub> [<sub>TP</sub> as partes [<sub>T</sub> t<sub>i</sub> ...

Em (24a), deve-se pressupor que o verbo finito no exemplo (23a), precedendo o sujeito gramatical da oração passiva perifrástica, esteja em C. Entretanto, como já discutido, em razão da similaridade do PCI com as línguas V2 simétricas, o núcleo de CP não pode ser considerado um candidato em potencial para abrigar o verbo finito em sentenças declarativas. Em vista disso, o sujeito gramatical no exemplo (23a) só pode estar em [Spec, TP], como representado em (24b). Dado que o verbo finito no exemplo em questão deve estar acima de [Spec, TP], mas abaixo do núcleo de CP, chega-se simultaneamente a duas conclusões importantes: 1) o verbo finito se encontra em F e 2) a posição pré-verbal interna, habilitada para abrigar sujeitos pré-verbais ou complementos deslocados, é [Spec, FP].



Neste trabalho, assumimos que, no caso das sentenças com sujeito pré-verbal, antes de chegar a [Spec, FP], o sujeito gramatical deve passar por [Spec, TP], onde checaria os traços phi de T (traços estes relacionados à concordância). Uma evidência corroborando essa idéia vem justamente de uma outra sentença passiva perifrástica, no contexto de oração encaixada com o sujeito gramatical em posição pré-verbal.

(25) E para [que isto seja bem feito] he necessario que nesta parte não tenha licença senão quem com habelidade e saber for merecedor della.

A hipótese verossímil é que o argumento interno na sentença (25) esteja na posição pré-verbal V2, isto é, [Spec, FP]. Acrescentando-se a isso o resultado alcançado a partir da análise dos exemplos em (23), na qual dissemos que o argumento interno em posição pós-verbal das sentenças referidas encontrava-se em [Spec, TP], é uma consequência natural propor que o caminho dos sujeitos gramaticais até [Spec, FP], nos casos em que são superficializados em posição pré-verbal, seja através do especificador da categoria funcional TP. Com isso, podemos dizer que, além de [Spec, vP], [Spec, TP] também se coloca como um possível lugar para a superficialização de sujeitos pós-verbais.

## Conclusões

Neste artigo, procuramos determinar a posição do verbo em orações declarativas na gramática do PCI. Procedemos à esta investigação a partir de um mapeamento das possíveis posições de superficialização do sujeito. Por apresentar características de língua V2 do tipo simétrica, defendemos que a categoria funcional FP, localizada entre CP e TP, é sempre ativada no PCI. [Spec, FP] funcionaria como a posição pré-verbal de línguas V2, ao passo que o verbo estaria em F. Com relação às possíveis configurações estruturais de superficialização do sujeito, observamos que, quando em posição pós-verbal, tanto [Spec, vP] quanto [Spec, TP] se apresentam como possibilidades para o licenciamento do sujeito. Quando em posição pré-verbal, pode-se ter o sujeito ou em [Spec, FP], a posição V2 dessa gramática, ou numa posição externa à oração, cuja natureza não chegamos a precisar no âmbito deste trabalho.

ANTONELLI, André Luis. Clause structure and verb position in Classical Portuguese. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 49-67, 2008.

**ABSTRACT:** *Within the framework of the Principles and Parameters Theory in its minimalist version (CHOMSKY, 1995, and subsequent works), the main goal of this paper is to determine the position occupied by the finite verb in the clause structure of declarative clauses in the grammar of Classical Portuguese. In order to reach that aim, we will investigate the Grammatica da Lingoagem Portuguesa, a work written by Fernão de Oliveira and published in 1536, taking it as a representative text of the classical period of the grammar of European Portuguese. Here we will claim that the final position of the verb is in the head of the functional category FP (in the sense of URIAGEREKA, 1995), located between CP and TP.*

**KEYWORDS:** *Verb Position. Clause Structure. Subject. Syntax. Classical Portuguese.*

## Referências

CARDINALETTI, A. Toward a cartography of subject positions. In: RIZZI, L. **The structure of CP and IP**. New York: Oxford University Press, 2004. p. 115-166.

CHOMSKY, N. **The minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.

COSTA, J. Adverb positioning and V-movement in English: some more evidence. **Studia linguistica**, v.50.1, p. 22-34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Word order variation: a constraint-based approach**. Leiden: Holland Academic Graphics, 1998.

CRAENENBROECK, J. VAN; HAEGEMAN, L. The derivation of subject-initial V2. **Linguistic inquiry**, v.38, p. 167-178, 2007.

DEN BESTEN, H. On the interaction of root transformations and lexical deletive rules. In: ABRAHAM, W. **On the formal syntax of the Westgermania**. Amsterdam: John Benjamins, 1983. p. 47-131.

DIESING, M. Word order and the subject position in Yiddish. In: BLEVINS, J.; CARTER, J. **Proceedings of NELS 18**. Amherst: GSLA, 1988. p. 124-140.

GALVES, C.; BRITTO, H.; SOUSA, M. C. P. The change in clitic placement from Classical Portuguese to Modern European Portuguese: results from the Tycho Brahe Corpus. **Journal of Portuguese Linguistics**, v.1, p. 39-67, 2005.

GALVES, C.; NAMIUTI, C.; SOUSA, M. C. P. Novas perspectivas para antigas questões: revisitando a periodização da língua portuguesa. In: ENDRUSCHAT, A.; KEMMLER, R.; SCHAFER-PRIET, B. **Grammatische strukturen des Europäischen Portugiesisch**. Tübingen: Calepinus Verlag, 2006. p. 45-75.

KOOPMAN, H.; SPORTICHE, D. The position of subjects. **Lingua**, v.85.1, p. 211-258, 1991.

MORAIS, M. A. T. **Do Português Clássico ao Português Moderno**: um estudo da cliticização e do movimento do verbo. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

OLIVEIRA, Fernão de. **Grammatica da Lingoagem Portuguesa**. Lisboa, Casa de Germão Galharde, 1536.

RAPOSO, E. Clitic positions and verb movement. In: COSTA, J. **Portuguese syntax: new comparative studies**. New York: Oxford University Press, 2000. p. 266-297.

\_\_\_\_\_.; URIAGEREKA, J. Clitic placement in western Iberian: a minimalist view. In: CINQUE, G.; KAYNE, R. **The Oxford handbook of comparative syntax**. New York: Oxford University Press, 2005. p. 639-697.

\_\_\_\_\_. Indefinite SE. **Natural language and linguistic theory**, v. 14, p.749-810, 1996.

RÖGNVALDSSON, E.; THRÁINSSON, H. On Icelandic word order once more. In: MALING, J.; ZAENEN, A. **Modern Icelandic syntax: syntax and semantics 24**. San Diego: Academic Press, 1990. p. 3-40.

SANTORINI, B. Two types of verb second in the history of Yiddish. In: BATTY, A.; ROBERTS, I. **Clause structure and language change**. New York: Oxford University Press, 1995. p. 53-79.

SOUSA, M. C. P. **Língua barroca**: sintaxe e história do Português nos 1600. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

THIERSCH, C. **Topics in German syntax**. Tese (Doutorado em Linguística) – MIT, 1978.

URIAGEREKA, J. An F position in western Romance. In: KISS, K. **Discourse configurational languages**. New York: Oxford University Press, 1995. p. 153-175.

VAN KEMENADE, A. V2 and embedded topicalization in Old and Middle English. In: VAN KEMENADE, A.; VINCENT, N. **Parameters of morphosyntactic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 326-352.



# A PREPOSIÇÃO *PARA* E O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO REFERENCIAL

Paula de Souza GONÇALVES<sup>1</sup>

**RESUMO:** Propomos um novo olhar sobre a preposição “*para*” com base em exemplos extraídos de um *corpus* composto por jornais do estado de São Paulo. Fundamentando-nos na Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) e na abordagem do fenômeno referencial, temos como objetivo central analisar as funções de “*para*” em diferentes contextos e as implicações de seu uso, buscando contribuir para a elaboração de uma gramática enunciativa da língua portuguesa. Constatamos que a definição de “*para*” remete a um mecanismo abstrato que, de um lado, delimita o seu contexto de inserção ao fornecer as condições para que a preposição possa ser verificada em discurso, e, de outro, é por esse discurso configurado. A análise resulta em reflexões importantes para a semântica preposicional, já que auxilia a compreender de que maneira ocorre a efetiva integração entre definição gramatical e uso linguístico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Preposição *para*. Operações Enunciativas. Enunciado. Antoine Culioli.

## Introdução

O presente trabalho propõe uma definição para marca *para* baseada em suas operações predicativas e enunciativas. Para a realização deste intento utilizaremos o suporte teórico-metodológico da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) do estudioso francês Antoine Culioli.

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, SP, Brasil. psouzag@yahoo.com.br

O contato com tal teoria fez nascer inquietações, que já existiam desde o trabalho de iniciação científica com as preposições, sob o enfoque da Sociolinguística, levando-nos à busca da natureza da variação<sup>2</sup> nos empregos da marca, de como o enunciado é organizado quando do uso de uma ou de outra preposição e quais são as operações que uma gera em determinado enunciado para ser preferida em detrimento de outra.

Enxergamos a marca *para* de um centro de perspectiva, a partir do qual orienta-se a construção de sentido. A preocupação, portanto, não é apenas com a introdução, articulação e desenvolvimento dos constituintes do enunciado, mas também com a natureza das operações que levam a enunciações reportadas para a enunciação atual ou projetadas para uma outra enunciação, a partir da marca *para*.

Trabalhamos na busca da natureza operatória, o *processo* de produção e reconhecimento de enunciados emitidos pelo falante/ouvinte numa situação de interação verbal. Tentamos, a partir de uma análise aprofundada, remontar em direção à superfície, ou seja, trabalhamos na busca dos processos que levaram às categorizações (substantivo, adjetivo, *preposição*, entre outros) que são por nós consideradas superfície da língua. A partir dessas constatações, buscamos construir regras que só em seguida se dariam como sintático-semânticas no sentido de chegarmos a uma gramática de produção e não a um reconhecimento dos arranjos da linguagem. Nesse sentido, desconstruímos o enunciado, ou, como prefere o professor Antoine Culioli trabalhamos numa reconstrução parafrástica para termos acesso às operações que permitiram a realização do enunciado.

Consideramos que os estudos seccionados (morfologia, sintaxe, fonologia, etc.) ficam numa crosta, porque estudam a língua fragmentadamente. A TOPE proporciona um olhar mais amplo no sentido de procurar as operações predicativas e enunciativas que levaram a tais divisões. Estamos à procura das operações de linguagem que estão subjacentes às várias marcas presentes nas línguas. Nosso estudo diferencia-se por preocupar-se com as propriedades que conferem uma identidade à marca em estudo, explicando a natureza de suas operações.

Justificado o tema de nosso trabalho, é importante ressaltar que temos o propósito de aprofundar os estudos sobre a preposição *para* e demonstrar que

<sup>2</sup> A falta de atenção às preposições e às suas variações na gramática tradicional e a falta de atenção à própria invariância da linguagem tornaram-se pontos primordiais a serem discutidos em nosso trabalho. Neste momento, empregamos o termo “variação” com o sentido de “alternância” entre uma preposição e outra de acordo com os pressupostos da Sociolinguística.

ela pode ser analisada como sinal de uma operação de relação que, aplicada a vários fenômenos, pode fornecer valores múltiplos. A natureza da marca é instaurar um programa específico pelo qual é estabelecida uma relação entre termos conduzidos à sua apresentação metalinguística por meio das operações de orientação. Logo, podemos dizer que trabalhamos as variações de uso decorrentes dessas operações de orientação da preposição *para*, na busca das causas e da natureza da variação (entendida, sob nossa perspectiva teórico-metodológica, como as famílias parafrásticas que podem proliferar a partir de um enunciado que contém uma marca, ou seja, a variação seriam as “n” possibilidades de se parafrasear um enunciado).

Nosso interesse insere-se em um contexto de muitas inquietações, dentre elas, a tentativa de compreender como se poderia operar a passagem de uma linguística que se ocupa em descrever e compreender mecanismos a um outro tipo de linguística, que se ocupe realmente das condições de emprego da língua.

Antoine Culioli, na TOPE, considera a enunciação como um processo de constituição de um enunciado, ou seja, um ato de construção. Posiciona-se contrariamente à dicotomia artificial entre *langue* e *parole*, optando por um método que parte de um olhar mais profundo, batizado por ele de “relações primitivas”. Propõe que se parta de observações de encadeamentos de superfície (as frases) para fixá-las a um esquema primitivo de constituição (as relações primitivas) e, partindo de um esquema, voltar à superfície para derivar uma ou várias famílias de paráfrases com as consequências semânticas que isso supõe, sendo a principal delas a de que é suscitada uma série de interpretações.

Assim, o processo de construção do enunciado envolve três etapas fundamentais: a constituição de uma léxis (a relação primitiva), a relação predicativa e a relação enunciativa.

A léxis consiste em um esquema primitivo a todo ato de linguagem, sendo que esse esquema possui três lugares: o predicado e dois argumentos. Ela é o que é dizível, anterior à realização por meio de uma proposição.

Não nos referimos à estrutura clássica sujeito-verbo-objeto, mas a algo que nos permita estabelecer uma relação R que possa abstrair-se na forma de uma tripla  $\langle x R y \rangle$  sendo x a origem e y o objetivo de R.

Assim, a léxis seria um esquema geral e inicial que permite a relação entre esquemas de funcionamento sintático e os efeitos semânticos da origem da escolha do esquema de léxis (noção de orientação).

Essa noção de relação primitiva profunda pré-linguística é indispensável para compreender desde enunciados linguísticos simples até aqueles que abordam relações de causa, de inferência e de concessão.

A validação da referência dependerá do ponto de vista daquele que enuncia em relação ao que ele supõe ser o pensamento ou a posição de seu interlocutor e o que ele visa construir como sentido, deslocando um certo número de significações anteriores, presentes ou possíveis. Chegamos, dessa maneira, às relações predicativas e enunciativas. As relações predicativas vão ordenar os termos da léxis, uma vez inserido o sujeito enunciador, o qual decidirá o termo de origem; esse termo é que vai estabelecer uma relação predicativa entre os demais. Num segundo momento, temos as relações enunciativas que vão situar tal situação à situação de enunciação (ou seja, o que o sujeito pensa, o que espera que o outro pense).

Em outras palavras, o sujeito enunciador produz o enunciado com o propósito de transmitir alguma coisa para alguém, ou ainda, com o simples propósito de equilibrar-se. No momento da produção do enunciado, o sujeito enunciador dá forma ao sujeito do enunciado.

Dessa maneira, a relação enunciativa consolida a passagem de um pré-enunciado para um enunciado. Essa consolidação ocorre por meio das operações de determinação, da aplicação das categorias de tempo, de aspecto e das modalidades.

As propriedades marcadas em tantas relações enunciativas só nos são distinguíveis ou relacionáveis pelo fato prenderem-se a certos domínios, uma vez que emprestam tais propriedades do cultural, da experiência de mundo e/ou do senso comum. São esses domínios, chamados nocionais, que vão nos servir de fontes para categorizar os objetos e os fenômenos do mundo. Assim, chegamos ao conceito de *noção*,<sup>3</sup> ou seja, aquilo que permite a criação de um domínio de sentido, de referência e legitima as relações predicativas. E o domínio nocional evocaria a idéia de conteúdo de pensamento, que será sempre norteadada pelo enunciador.

A partir dos pressupostos da TOPE, que serão melhor explicitados mais adiante, à medida que deles precisarmos para explicar nossos interesses neste estudo, manipularemos um enunciado por meio de glosas epilinguísticas e de paráfrases.

---

<sup>3</sup> Sistema de representação complexo que estrutura propriedades físico-culturais de natureza cognitiva (noções lexicais, noções gramaticais) a partir da interação entre pessoas, pessoas e objetos, restrições biológicas, atividades técnicas, etc., sendo compreendida através de eventos enunciativos.



Dessa forma, analisar-se-ão as funções de *para* em diferentes contextos e as implicações de seu uso sob o enfoque da TOPE, buscando, assim, contribuir para a elaboração de uma gramática enunciativa da língua portuguesa.

A seguir, apresentaremos a teoria de Antoine Culioli esclarecendo alguns conceitos fundamentais dessa nossa abordagem teórica e nossas hipóteses de trabalho.

## A articulação linguagem e línguas

Culioli considera a linguagem como uma atividade de produção e reconhecimento de formas como traços de operações simultâneas de representação, referenciação e regulação, o que se resume a uma reconstrução de enunciados<sup>4</sup> e, o processo de construção desses enunciados seria a própria enunciação.

O fundador do “princípio enunciativista” considera que *le linguiste produite des observations (des énoncés) et travaille sur des valuations: <c’est la même chose; c’est différent; c’est la même chose à telle modulation près; c’est acceptable; c’est inacceptable>*.<sup>5</sup>

Percebemos, assim, que Culioli trabalha com enunciados e não com palavras, que são unidos de maneira a formar uma corrente de pares mínimos cuja reunião resultaria em um problema. Ou seja, quando falamos ou escrevemos, temos um processo de organização parafrástica, ambigüização e desambigüização. Isso acontece pelo fato de termos, no processo de produção e reconhecimento do enunciado, um trabalho parafrástico.

Assim, devemos fazer manipulações para chegar aos enunciados e, mesmo que cheguemos a sequências impossíveis, isso será de grande importância para nosso estudo. Trata-se de um trabalho que pode tanto ser feito intra-língua como entre línguas, uma vez que, nessa teoria, se procura uma forma mais abstrata que estaria subjacente, por exemplo, às várias línguas.

A linguagem, sob esta ótica, é um trabalho constante de representação, seguido de um processo de referenciação da mesma. Essa atividade de representação

---

<sup>4</sup> Para Culioli, o “enunciado” é um agenciamento de marcadores, os quais são traços de operações, ou seja, ele é a materialização dos fenômenos mentais aos quais nós não temos acesso. É por isso que Culioli propõe a representação desses fenômenos por meio da metalinguagem.

<sup>5</sup> Culioli, A. **Pour une linguistique de l'énonciation** : opérations et représentations. 2. ed. Paris: Ophrys, 2000. p. 23.

ocorre entre o “eu” e o “outro”, sendo que o outro pode ser o mesmo “eu”, ou seja, o indivíduo regulando-se e equilibrando a si mesmo. Isto conduz a um questionamento da linguagem enquanto uma forma de comunicação: o indivíduo como emissor e receptor ao mesmo tempo. A fala seria, então, não uma comunicação, mas uma ação que desencadeia vários processos.

Também dentro dos pressupostos da TOPE, chama a atenção a visão do significado e da sintaxe como inseparáveis numa variedade de linguagem. Ou seja, o texto é um arranjo léxico-gramatical em que devemos encontrar o sujeito sócio-psicológico e enxergar a língua como uma questão de auto-organização do ser humano. Trata-se de uma teoria que propõe que se observem valores semântico-discursivos veiculados por marcas de diferentes ordens (entoacional, lexical, morfológica, etc.) geradas na relação léxico-gramatical.

A utilização desses pressupostos em nosso estudo acerca das operações que regem o uso da marca *para* viria a ajudar a aumentar o saber sobre a linguagem, sobre a interface e as relações entre cognição e representação. Chegaríamos a isso ao manipularmos textos para produzir enunciados impossíveis, comparando-os com os possíveis, na tentativa de descobrir a origem de suas incongruências, mostrando a invariância que constitui a família parafrástica.

Para Culioli (1984), o objeto da linguística é a linguagem apreendida por meio da diversidade e dos registros das línguas naturais, o que justifica nossa opção por trabalhar a preposição PARA da língua portuguesa e suas variações de uso, no intuito de evidenciar o generalizável, isto é, um esquema operacional que seja comum a todos os seus empregos.

O estudioso admite que, dentro das línguas, existem configurações de marcadores, que são profundamente diferentes, e justifica que é por meio da diversidade das línguas e também dos textos que encontraremos a invariância da linguagem.

Em suma, nosso estudo abrange questões eminentemente filosóficas, tais como: qual o objeto da linguística (articulação entre linguagem e línguas) e como tratar a relação entre a materialidade do texto e a imaterialidade da atividade significativa dos sujeitos.

Assim, partimos da hipótese de que haja uma atividade mental que se regula sem que nós tenhamos consciência. A materialidade do texto é o traço dessa atividade mental, ou seja, nele constrói-se uma sorte de traço metalinguístico que nos permite remeter a essas operações.

## Metodologia<sup>6</sup>

A teoria de Culioli tem por objetivo o estudo sistemático da significação quando ela é linguisticamente acessível, isto é, nas seqüências textuais. Para tanto, estabelece uma relação dialógica entre a linguagem (faculdade universal de produzir e interpretar textos por um processo de operações generalizáveis) e as línguas, sistemas de representação que têm regras próprias de organização e cujos traços são empiricamente observáveis.

O objetivo é procurar a linguagem nas línguas (nos dados linguísticos) na busca das invariantes processuais responsáveis pela variação. Trata-se de uma teoria muito abstrata, fato que explica não encontrarmos nela algo específico sobre uma “categoria gramatical”<sup>7</sup>, como a marca *para*; mas é exatamente por ser tão abstrata que acaba por explicar nosso estudo de maneira satisfatória.

É essa abstração que vai permitir o propósito de trabalho de Culioli, sem que seja necessário retalhar a língua em fonética, fonologia, morfologia, etc., retalhamento que não nos traz uma visão do “todo” da linguagem.

A linguagem, dentro desta abordagem, é entendida como uma prática, uma capacidade pertencente a todos os seres humanos de construir símbolos, representações, dos processos de síntese (indução) e de elaborações de análise (dedução). E as línguas naturais seriam o produto dessa atividade, uma vez que a linguagem constitui um trabalho de elaboração de representações, uma forma processual construtora de conteúdo, inata ao homem. Por isso, um dos meios para se ter acesso a essa forma construtora são as expressões verbais dos indivíduos, envolvendo a alteridade que permite a constituição do EU. E esse diálogo entre o eu e o outro permite-nos afirmar ser a linguagem uma atividade de representação, referenciação e regulação, desenvolvendo-se por meio de sistemas de representação, por exemplo, as línguas, empíricos.

A TOPE recorre a paráfrases e glosas<sup>8</sup> por trabalhar com uma questão de auto-organização do ser humano. Como linguistas que somos, cabe-nos trabalhar o material simbólico organizado por meio das línguas naturais, que é caracteriza-

---

<sup>6</sup> Esta seção de nosso trabalho foi elaborada com base em Rezende (2000), em aulas de pós-graduação de Letícia Marcondes Rezende e em Culioli (2002).

<sup>7</sup> Utilizamos esta expressão com muito cuidado, já que para Culioli, o importante não são as categorizações, mas sim, as operações que levam muitos linguistas a categorizar.

<sup>8</sup> O termo “glosa” representa, para nós, uma metalinguagem natural.

do nesta teoria como linear, e, além disso, não podemos nos esquecer do papel do extralinguístico que ladeia a criatividade da linguagem.

Essa teoria dos observáveis fornece-nos um instrumento de descoberta de fenômenos, permitindo-nos observar fenômenos que, se assim não fosse, ficariam despercebidos. Assim, a tarefa do linguista não é simplesmente justapor certos elementos a outros, mas sim, reproduzir os enunciados por meio de uma análise metalinguística.

Parte-se da ideia de que todos somos munidos do mesmo dispositivo de construção-desconstrução e de que tal dispositivo permite-nos recortar, conhecer as unidades e reconhecê-las como índices e/ou traços de operações, havendo um estoque de operações comuns entre os sujeitos, de tal maneira que poderíamos reconstruir algo que foi produzido por outro.

Cabe ao linguista construir uma metalinguagem objetiva que possa captar precisamente as propriedades da linguagem. E essa metalinguagem da qual falamos deve ter propriedades de exterioridade.

Além disso, a metalinguagem também concerne à questão do dizível e do indizível. Tudo o que descrevemos acima são processos dos quais, em geral, não temos consciência que se passam enquanto falamos. Língua e linguagem estão de tal maneira imbricadas que poderíamos dizer que são bagagens do ser humano, a linguagem como uma bagagem genética (a invariância) e a língua natural (a variação) como uma bagagem cultural; o formal e o empírico, respectivamente. De forma que o ser humano privado de uma delas não se desenvolveria.

Assim, a linguagem e o indivíduo ficariam entre esses dois pólos e a atividade discursiva os desestabilizaria. Por isso, a TOPE recusa a concepção de língua tomada como objeto da linguística e caracterizada como estática, invariante e homogênea; a TOPE procura a própria invariância, ou seja, a procura não está no produto acabado, mas, sim, nas inúmeras significações a que um enunciado (pensado, por exemplo) chega ao proliferar sobre si próprio. Percebemos, então, a forte ligação entre cultura e língua, ou seja, percebemos a inserção psicossociológica do falante que lhe permite notar as sutilezas da significação (estilo, ênfase, variáveis psicológicas e sociológicas, etc.), o que nos leva a enxergar a importância do papel do linguista ao estudar o processo de linguagem.

A abordagem aqui defendida é a de que, talvez, a atividade de linguagem dentro de uma mesma pessoa seja um processo semelhante ao que acontece entre as pessoas no todo.

Dentro dessa abordagem, consideramos a existência de uma atividade reguladora, epilinguística (trabalho silencioso de metalinguagem inconsciente), que realiza-se por meio das famílias parafrásticas e tem natureza explicativa. A atividade epilinguística permite também glosar, o que consiste em algo de natureza explicativa mais livre do que a paráfrase. Glosa e paráfrase buscam explicitar nas formas os mecanismos linguísticos.

Assim, para Culioli, o linguista deve procurar e descobrir os fenômenos (os fatos), e, deve explicá-los.

Concluimos que a TOPE procura a elaboração de um sistema de representação metalinguístico cujo instrumento metodológico é, sem dúvida, a metalinguagem que permitirá uma visão mais refinada da linguagem pelo linguista com suas glosas epilinguísticas. Culioli intui reconstruir as noções primitivas, as operações elementares, regras e esquemas que geram as categorias gramaticais e arranjos específicos de cada língua.

É por esse motivo que, para ele, o linguista deve alcançar muito mais do que meras propriedades classificatórias; deve construir um sistema de representação metalinguística, uma teoria dos observáveis e formular problemas.

Assim, em nosso estudo com a marca *para*, trabalhamos com uma forma de sentido abstrata dela, que seria o resultado de operações, e simulamos essas operações com a marca por meio de um sistema metalinguístico de representação. O enunciado jamais está sozinho, sendo, segundo Culioli, sempre construído por meio dessas operações discutidas até o momento, e colocado em relação com todo o texto (contexto) e com a situação. Sua avaliação se dá a partir dessa relação.

## Leitura de um enunciado

Tomamos como base um *corpus* jornalístico e nele analisamos um enunciado com a preposição *para*, com o intuito de ilustrar nossa proposta de trabalho. Apresentaremos apenas a análise de um enunciado em virtude da limitação do número de páginas neste artigo.

Fundamentamo-nos no fato de as definições comumente atribuídas à marca *para* serem insatisfatórias, por não considerarem todas as variações semânticas decorrentes da língua em uso, impedindo, muitas vezes, a compreensão da interação observada entre a própria preposição e a sua estrutura contextual. Buscam-se defi-

nições, não na origem do processo significativo, mas no término, reduzindo-as a um valor semântico meramente contextual do fato linguístico analisado.

Com base na teoria das operações predicativas e enunciativas, adotaremos uma concepção gramatical que, ao constituir a identidade semântica da unidade morfolexical<sup>9</sup> em questão, revela e traduz a dinâmica da interação. Essa identidade da qual falamos só é apreendida pelas interações contextuais, o que vem a justificar nosso trabalho de análise, levando-nos aos princípios de seu funcionamento.

A título de exemplo de nosso estudo do funcionamento da marca *para*, examinaremos o seu comportamento em um enunciado retirado do jornal *Folha de São Paulo* do dia dezessete de março de 2007. Optamos por um *corpus* jornalístico por já termos trabalhado com esse tipo de material e também pelo fato de acreditarmos que, apesar de ser considerado um texto objetivo, a ambiguidade seja constitutiva da linguagem, o que dificulta, assim, a possibilidade de encontrarmos um texto totalmente objetivo. Trata-se de um *corpus* interessante para nosso trabalho também pelo fato de a TOPE constituir uma teoria da produção de texto: quando escrevemos, achamos que não ficou bom, apagamos e sempre ficamos com a versão final. Pretendemos recuperar e observar esses processos anteriores à produção do texto, os quais representam um trabalho por parte do indivíduo, ou seja, são linguagem.

Outro fator interessante com relação ao *corpus* jornalístico é que muito foi feito até que se chegasse à versão final, uma vez que o jornal sempre busca eliminar a ambiguidade que é inerente às línguas naturais, ou seja, veremos que ela sempre estará presente, mesmo num *corpus* dito formal em relação ao nível de linguagem.

O fato de termos escolhido um *corpus* atual e de linguagem mais formal não alterará em nada nossas conclusões a respeito das operações predicativas e enunciativas da marca *para*, uma vez que, a identidade da unidade é definida pelo papel específico que ela representa nas interações constitutivas de sentido dos enunciados dentro dos quais ela é colocada em jogo. E esse papel específico, do qual falamos, só é apreensível através da variação dos resultados dessas interações.

A nossa leitura dos enunciados nos levará a observar a organização enunciativa em questão, o que implica analisar o aspecto sintático-semântico-discursivo, para então, chegar ao verdadeiro papel da marca *para*. Para isso, como já disse-

<sup>9</sup> Usamos “morfolexical” embora discordemos desse tipo de categorização. Porém, filiados a uma escola que, constantemente, baseia-se em categorizações, usamos esses termos para sermos minimamente compreendidos.

mos, levaremos em conta os pressupostos do modelo culioliano de análise linguística, procurando, a partir das marcas dos enunciados, recuperar as ações que os sustentam.

Justificado o *corpus* e apresentada a metodologia de nosso trabalho, restamos colocá-lo em prática. Examinaremos o comportamento da marca *para* no enunciado abaixo:

- (1) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas *para* outras três entidades: Ministério Público de São Paulo, uma associação de juízes e outra de contabilistas.
- (1a) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas em benefício de outras três entidades.
- (1b) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para outras entidades também se beneficiaram. \* (VALOR ASPECTO-TEMPORAL)
- (1c) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para outras entidades não reclamarem.
- (1d) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para que outras entidades revendam.
- (1e) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas. (AUSÊNCIA DA MARCA).
- (1f) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas <de maneira que outras entidades também tenham o benefício de possuí-las> (SUBSTITUIÇÃO DA MARCA POR UMA FRASE).
- (1g) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas, logo, outras entidades também se beneficiarão (CONCLUSÃO LÓGICA).
- (1h) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para que outras entidades também se beneficiem (FIM).

No enunciado (1) podemos inferir uma interpretação de base, a de que o prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas em benefício de outras três entidades. Mas, sabemos que a marca *para* pode trazer muitas interpretações e que, portanto, é preciso saber as operações que envolvem tal processo. De acordo com a nossa perspectiva, não devemos apenas ater-nos às categorizações da gramática tradicional, ou seja, as categorias não devem ser interpretadas como um dado, mas como um constructo resultante de operações concatenadas cujas pistas estariam no próprio enunciado, tais como, a marca *para*. Pensamos que uma única

unidade pode servir a múltiplos objetivos, ou até, relacionar-se a várias categorias. A falha da gramática tradicional está, exatamente, em não dar importância a todos os processos de linguagem. Assim, para evitar tais falhas, tentaremos, como se segue, fazer um estudo minucioso das operações e processos da linguagem a partir da marca que escolhemos para estudo.

Se partirmos para enunciados como (1a) e (1b), poderemos ver que os encaideamentos da marca *para* influenciam, inclusive, no valor aspecto-modal, uma vez que, se compararmos esses dois enunciados, veremos a incompatibilidade e a rejeição que temos ao ler (1b) (contra-leitura), exatamente por causa do papel intrínseco da marca *para*. Fazemos essa reflexão porque o papel da marca é de projetar algo, no caso “a negociação da doação de áreas” em relação às outras entidades, ou seja, em benefício das outras entidades. Nossa idéia de que *para* carrega consigo uma noção de *posse*<sup>10</sup> aparece neste enunciado, uma vez que as áreas passarão a possuir a propriedade de serem *para* as entidades citadas. E, ao mesmo tempo, podemos dizer que o termo “entidades” vai especificar essa propriedade. No caso deste enunciado, parece bem concreto esse pensamento, o que talvez leve o linguista a pensar que se trata de uma análise um tanto simplista, já que “doação” está relacionada ao domínio nocional de “posse”. Mas, nesse enunciado, fica bem evidente a questão da posse projetada pela marca *para* porque o enunciado colabora para isso, embora nem sempre isso aconteça e a marca, mesmo assim, continue “carregando” essa noção.

A rejeição ao enunciado (1b) está relacionada ao fato de a marca projetar algo para um futuro que é o futuro da enunciação. Dentro dela enxergamos dois instantes: o T<sub>i</sub> (instante anterior à enunciação, que não está instanciado, plano virtual) e T<sub>0</sub> (instante da enunciação). O instante da enunciação tem que ser posterior ao anterior à enunciação, logicamente, já que a marca faz uma projeção que, pelo contexto, tem que ser para um futuro. Isso não ocorre no enunciado (1b), de onde vem o estranhamento causado, o que nos mostra o quanto a marca está envolvida com a questão aspecto-temporal.

O enunciado (1c) já aguça nossa sensibilidade à polissemia (indeterminação da marca) e do jogo complexo de sentidos que dela resulta. Isso ocorre porque o enunciado (1c) mostra uma finalidade para a doação de áreas, por exemplo, “para

<sup>10</sup> Empregamos esse termo em um sentido muito abstrato, como a apropriação de uma característica. Vale ressaltar que essa “posse” não tem apenas a ver com o domínio nocional de “doar”, mas com a natureza intrínseca da marca, como pudemos constatar em pesquisa realizada durante o mestrado (GONÇALVES, 2008).



que as três entidades não reclamem”. Apesar disso, podemos pensar além de uma simples finalidade (projetada por *para*) e constatamos que a marca está projetando algo e que esta finalidade (intenção) nada mais é do que uma transferência, ou seja: “O estado anunciou que já negocia a doação de áreas com a finalidade (o intuito) de que essas áreas passem a ter propriedade de ser para as entidades e que estas, portanto, não tenham motivos para reclamar”. Essa idéia é, sem dúvida, transmitida pela marca. Diríamos que é uma projeção que, de certa forma, está ligada à questão da posse e também a uma finalidade. Todas essas operações, como pudemos perceber até o momento, giram em torno da marca *para*.

É importante observar em (1a), (1c), (1d), (1f), (1g) e (1h), por exemplo, a projeção que a marca confere aos enunciados, ou seja, o prefeito negocia a doação de áreas, com o intuito de algo, o que permite-nos imaginar, projetar esse algo, que, no caso, seria um benefício às outras entidades, atribuindo às áreas a propriedade de serem para as entidades. A projeção da marca está relacionada aos instantes da enunciação (Ti-T0). Vemos, dessa maneira, que ela está, em todas essas paráfrases e glosas, envolvida com a noção de projeção e de posse. Apesar disso, essa posse pode ou não vir a se realizar, ou seja, a marca possui esta característica e sempre irá projetá-la, podendo ela realizar-se ou não, pois *para* atribui ao termo que está à sua esquerda uma propriedade que, independentemente da marca, não haveria ou não seria especificada.

O interessante é que essa atribuição pode ou não vir a se realizar e o que consideramos importante é exatamente esse jogo, essa ambiguidade que a marca causa no enunciado e que só poderá ser solucionada pelo contexto extralinguístico que, por sua vez, engloba o sujeito em nossa discussão.

Vejamos o enunciado (1c):

(1c) O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para outras entidades não reclamarem.

A ambiguidade é acentuada no sentido, inclusive, de faltar informação para entendê-lo. Se não, pensemos da seguinte maneira: O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para outras três entidades não reclamarem. Neste caso, a doação é para tais entidades ou não? Dada a ambiguidade presente em tal enunciado, não sabemos se essas entidades estão prezando o benefício de outrem com tais áreas, ou se o benefício é seu, como já dissemos. Podemos afirmar que a marca *para* trouxe uma ambiguidade ao enunciado, mas mesmo

assim a ideia de posse prevalece, se pensarmos que as entidades só não reclamarão se essas doações forem negociadas e realizadas, em benefício delas mesmas ou de outrem.

Lancemos mão do enunciado (1e):

(1e) O prefeito anunciou que já negocia a doação de obras.

Encontramos, neste enunciado, o mesmo caso do enunciado (1a), em que a ausência da marca causa a ausência de uma projeção e, além disso, parece que a negociação das áreas fica ao “deus-dará”, uma vez que o prefeito anunciou, mas não temos a menor ideia de quem será o beneficiário dessa ação. A ausência da marca revela claramente o seu papel no enunciado.

Em (1f) temos a substituição da marca por uma frase, o que acaba por explicar o papel de *para* (ou seja, parafraseia-o) mostrando a questão da posse projetada, assim como em (1g).

Já em (1h) evidencia-se a finalidade e *para que* exerce tal função em conjunto.

O enunciado (1d), “O prefeito anunciou que já negocia a doação de áreas para que outras entidades revendam”, mostra a questão da posse e parafraseia muito bem a questão que envolve a marca *para*, ou seja, a de que tais entidades só vão poder revender tais áreas porque *para* projetou essa posse em áreas, ou seja, as áreas passam a possuir a propriedade de pertencerem às entidades e, portanto, estas podem revendê-las.

Podemos enxergar a marca de um centro de perspectiva da delimitação do sentido do enunciado, ou seja, ela aciona operações que vão lhe conferir sentido.

Tomemos o presente enunciado no esquema *x para y*, em que *x* seria o doador e *y*, o alvo de doação. Por esse raciocínio, podemos perceber que a marca *para* projeta uma idéia de *posse* no termo à sua esquerda no instante anterior à enunciação, *Ti*, e, em *TO* essa projeção acontece e *x*, ou seja, as “áreas” passam a ser vistas como especificadas, por meio da marca, por uma propriedade que, a princípio, não existiria ou não lhe especificaria: as áreas são apreendidas como “áreas das entidades”. Isso é algo momentâneo, caso contrário, essa característica não precisaria lhe ser atribuída.

Podemos tornar nossa análise ainda mais completa ao observamos o elemento *y*, à direita de *para*, que delimita o que a marca projetará em *x*, isto é, serão essas três outras entidades citadas que receberão as áreas e que, portanto, passarão a

possuí las. Assim, em *Ti*, a marca tira de y a possibilidade de possuir as obras ao atribuir ao doador o poder de doar, e, conseqüentemente, tira das “áreas”, a especificidade de serem “áreas de entidades”. Mas, em *TO*, estabiliza a situação enunciativa ao consolidar a posse, uma vez que as entidades possuem a característica de poder receber doações. A marca *para* liga todo o enunciado por meio de operações, uma vez que transfere a *posse* de algo para x (no caso, “poder de doar”), e esse algo não é algo qualquer, mas o que está à sua direita, ou seja, é y que passa a possuir o que foi doado a x.

A perspectiva do sujeito em relação a este enunciado pode suscitar várias famílias parafrásticas uma vez que o empírico é muito importante quando do estudo da língua.

É interessante notar que outra preposição no lugar da marca *para* (a, por exemplo) suscitaria outras operações para a construção da significação do enunciado.

Percebemos com Cadiot (1991) que a marca *para* traz uma solução de continuidade enunciativa; traz também um pré-enunciado e para nós, ainda um pós-enunciado. Enfim, a marca é muito importante por acionar operações não apenas de natureza sintática, como se costuma encontrar nos manuais dedicados ao seu estudo, mas também de natureza semântica, pragmática, e enunciativa. É um centro atrator que não se resume à sua redução fonética e também não pode ficar preso a categorizações da gramática tradicional pelo fato de ser muito mais do que um simples relator.

Nesse sentido, deixamos aqui, também uma crítica aos estudos seccionados que, ao estudarem as preposições, formam listas de seus possíveis valores. Consideramos tal tipo de trabalho um pouco descompromissado com essas marcas, uma vez que elas são um constructo e contribuem para a significação do enunciado. Ao formarem listas, estão reduzindo as operações que as marcas suscitam; elas, por sua vez, dependem do todo do enunciado, mas nele também influenciam; estão negando a invariância da linguagem e sua dinâmica de funcionamento, além de estarem negando também o sujeito e seu contexto psicossociológico ao empregar uma marca.

Consideramos que a preposição não é apenas um simples índice da função gramatical do termo que a segue, ela desencadeia todo um processo de representação e referenciação dentro do discurso, porque a linguagem não é algo para ser rotulado. Segundo a TOPE, ela é “a capacidade inata de construir representações, referenciá-las e regulá-las”. Assim, tem-se que superar esses rótulos da gramática tradicional

para chegar-se à invariância da linguagem. É isso que tentamos mostrar na análise deste enunciado que ainda não está esgotada, pois os valores intersubjetivos e empíricos de *para* fazem parte de uma lista que está longe de ser fechada.

Se lançarmos mão de mais uma glosa, (1g), nosso conhecimento de mundo vai sofrer um estranhamento do tipo “esse jornal em que se encontra essa notícia é de quando?” A marca projeta um “futuro” que, em realidade, já passou, embora esteja representado por *para*. Esta preposição (dentro do enunciado, projeta um futuro em Ti) fica dividida entre A e B (A R B) e vai dar-nos *as obras adiadas*, e projetar quando ficarão prontas. Percebemos esse fato no que Culioli chama de relação predicativa. É por isso que esses níveis de enunciação são importantes, devemos recorrer a eles. É assim, e por meio da metalinguagem, que chegamos à *noção* da marca *para*, que está ligada à questão de posse e à noção temporal.

## Conclusão

A definição de *para* em termos de um mecanismo abstrato que, de um lado, delimita o seu contexto de inserção ao fornecer as condições para que a preposição possa ser verificada em discurso, e, de outro, é, ao mesmo tempo, por esse discurso configurado, resulta em reflexões de grande importância no âmbito da semântica preposicional, e isso por permitir compreender de que maneira ocorre a efetiva integração entre definição gramatical e uso linguístico.

Concluimos que a atenção que é dada às operações de linguagem pela TOPE é de extrema importância para os vários estudos que têm sido feitos ao longo da história da linguística. Podemos afirmar que é um estudo que pode complementar (e ser complementado por) outras metodologias, como, por exemplo, a da Sociolinguística, que nos fornece dados de variação (alternância de preposições na regência de um verbo, por exemplo)<sup>11</sup> nas línguas ao descrevê-las, realçando sua natureza heterogênea, mas, que, ao mesmo tempo, não enfatiza o estudo das marcas em si, as quais têm grande importância na constituição dos enunciados, talvez justificando até mesmo a alternância entre uma marca ou outra. Neste caso, faz-se necessário um estudo concentrado nas causas e na natureza da variação, estudo esse que a TOPE faz de maneira bem interessante, como vimos no enunciado

<sup>11</sup> Podemos citar como exemplo o verbo IR: ir ao sítio, ir no sítio, ir para o sítio. Vale ressaltar que esse conceito de variação é diferente do conceito de variação dado pela TOPE que consiste em famílias parafrásticas, como já dissemos.

estudado em nosso artigo. Ao mesmo tempo, estudos como os da Sociolinguística<sup>12</sup> são de essencial importância para que conheçamos nossa língua, seus dialetos, suas variações para, a partir daí, constatarmos que devemos estudar sua natureza de maneira atenta.

Por fim, se ainda carecemos de práticas reflexivas envolvendo a análise gramatical, é pelo fato de esta se encontrar marcada, não por raciocínios que exploram a atividade – e a criatividade – linguística, mas por sistematizações oriundas de listas de classificação que não são capazes de explicar o processo de construção de sentidos verificados no uso da língua.

Partimos desse pressuposto para elaborar nossa proposta de estudo atual, em que buscamos a natureza da alternância entre *a*, *para* e *em* no português brasileiro por meio da TOPE. Já fizemos um estudo diacrônico detalhado das ocorrências dessas preposições e suas alternâncias com certos verbos; neste momento, buscamos a explicação, a natureza dessa alternância por meio de um estudo minucioso de cada uma delas, como fizemos com a marca *para*, neste trabalho, no qual estudamos as operações que ela suscita no enunciado, não sendo apenas mais um dado daquele enunciado, mas, antes de tudo, um constructo. A preposição não é passiva, ou seja, não as alternamos aleatoriamente quando falamos e/ou escrevemos. Como vimos, ela suscita uma série de operações mentais que nos levam a preferir uma a outra(s). Esse resultado latente neste estudo sobre a marca *para* poderá, por hipótese, ser reforçado quando trabalharmos enunciados com as outras duas marcas, acima citadas, que com alternam situações de uso..

A resposta que encontrarmos nessa busca pela natureza da alternância entre *a*, *para* e *em* será, indubitavelmente, um ganho para a linguística e uma amostra de como duas metodologias (a Sociolinguística e a TOPE, por exemplo) podem ser trabalhadas em conjunto de maneira harmoniosa e proveitosa, auxiliando-nos na busca de respostas ainda tão obscuras no campo das preposições. Assim, o trabalho que acabamos de apresentar em forma de artigo é apenas uma parte de uma proposta mais ampla. Parte esta, sem dúvida, muito importante, porque, a partir desse contato com a TOPE, pudemos às operações de linguagem e à natureza do processo de produção de enunciados a partir de uma única preposição, o que nos permite concluir que as listas que têm sido formadas para descrever o funcionamento das preposições devem ser repensadas, dado o importante e ativo papel dessas marcas na constituição dos enunciados.

---

<sup>12</sup> Citamos a Sociolinguística por já termos trabalhado com tal metodologia, mas, poderíamos citar outras, do Funcionalismo, por exemplo.

GONÇALVES, Paula de Souza. The preposition “para” and the reference process. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 67-88, 2008.

**ABSTRACT:** *The aim of this work is to provide new insight into the use of the preposition “para” through the analysis of examples extracted from a corpus from São Paulo State newspapers. We take the Theory of Enunciative and Predicative Operations (TOPE) and the reference phenomenon as a basis. Our main goal is to analyze the functions of “para” in different contexts and the implications of its use, thereby contributing to the development of an enunciative grammar of the Portuguese language. We conclude that the definition of “para” points to an abstract mechanism that, on the one hand, delimits its context of insertion by supplying the conditions under which the preposition may be verified in discourse, but, on the other hand, is configured by this very discourse. Our study leads to reflections of great import for prepositional semantics because it allows us to understand the way in which the effective integration between grammatical definition and linguistic use occurs.*

**KEYWORDS:** *Preposition para. Enunciative Operations. Utterance. Antoine Culioli.*

## Referências

- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BORBA, F. S. **Sistema de preposições em português**. 1971. 230 f. Tese (Livro Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 1971.
- BORILLO, A. et al. **Variations sur la référence verbale**. Paris: Cahiers Chronos, 1998.
- CADIOT, P. **De la grammaire à la cognition: la préposition pour**. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1991.
- CÂMARA JR., J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.
- \_\_\_\_\_. **História e estrutura da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.
- CEGALLA, D. P. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Ed. Nacional, 1978. p. 175-271.
- CULIOLI, A. **Transcription du séminaire de D.E.A. – 1975-1976**. Paris: Université de Paris VII. D.R.L., 1976. 270 p.

\_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage.** t.2, Paris: Ophrys, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations.** 2. ed. t. 1. Paris: Ophrys, 2000.

\_\_\_\_\_. **Variations sur la linguistique.** Entretien avec Frédéric Fau – KlincKsieck, 2002.

CUNHA, C; CINTRA, L. **Gramática do português contemporâneo.** Belo Horizonte: Bernardo Álvares S.A., 1970. p. 377-390.

DIAS, N. B. As cláusulas de finalidade. **Sínteses**, Campinas, v. 7, p. 107-119, 2002.

**Folha de São Paulo**, 17 de março de 2007.

FRANCHI, C. Mas o que é mesmo gramática?. **Língua Portuguesa: o currículo e a compreensão da realidade**, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, São Paulo, p. 54, 1991.

FRANCKEL, J. J. ; PAILLARD, D. **Grammaire des prépositions.** Paris: Ophrys, 2007.

GONÇALVES, P. S. **Variação em complementos de verbos de movimento no português paulista do século XX.** RELATÓRIO final apresentado ao PIBIC-UNESP/CNPq. Araraquara, 2004.

\_\_\_\_\_. **Variação em complementos de verbos de transferência no português paulista do século XX.** RELATÓRIO final apresentado à FAPESP. Araraquara, 2005.

\_\_\_\_\_. **A preposição PARA e o processo de construção referencial.** 2008. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2008.

LOPES, M.C.R. Estudo semântico do pretérito perfeito: variações interpretativas e regularidade de funcionamento. In: ONOFRE, M. B.; REZENDE, L. M. (Org.). **Linguagem e línguas naturais** – Diversidade experiencial e linguística. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006. p. 23-39.

MATHEUS, M. H. M. **Gramática da língua portuguesa.** 4. ed. Lisboa: Caminho S.A. Série: Linguística, 1989.

MONTEIRO, J. L. **Para compreender Labov.** Petrópolis: Vozes, 2000.

NEVES, M. H. M. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000. p. 691-701.

\_\_\_\_\_. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: Vozes, 2002.

REZENDE, L. M. Gramática e ensino de língua. **Estudos gramaticais**, Araraquara, n. 1, ano III, Série Encontros, UNESP, p. 132-154, 1989.

\_\_\_\_\_. **Léxico e gramática:** aproximação de problemas linguísticos com educacionais. 2000. 330f. Tese (Livre Docência em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2000.

\_\_\_\_\_. Operações da linguagem e algumas construções nominais. **Alfa**, São Paulo, v. 46, p. 11-127, 2002.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística.** São Paulo: Ática, 2002.

VIGNAUX, G. **Entre linguistique et cognition:** des problématiques de l'énonciation à certains développements tirés de l'œuvre d'Antoine Culioli. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKEL, J. J. Paris: [s.n.], 1955. p. 565-582.



# A AQUISIÇÃO DO QUANTIFICADOR UNIVERSAL EM PB: UMA INVESTIGAÇÃO PRELIMINAR DE SUA PRODUÇÃO

Danielle Patricia ALGAVE<sup>1</sup>

**RESUMO:** O objetivo inicial deste artigo é investigar a aquisição do quantificador universal por crianças pequenas adquirindo o português brasileiro (PB). Examinamos sua produção em fala espontânea, a partir de uma perspectiva formal (CHOMSKY, 1986; CHIERCHIA, 2003, entre outros). Para tanto, buscamos analisar dados longitudinais de crianças do sexo feminino com idades entre 1;5 e 4;2 anos. Nosso interesse é o de investigar se a criança consegue fazer a distinção entre expressões referenciais e expressões nominais quantificadas. E se o fizer, o objetivo é verificar quando esse conhecimento se torna produtivamente utilizado pela criança. Finalmente, pretendemos averiguar se crianças pequenas produzem sentenças com dois quantificadores e, se assim o fazem, se haveria uma preferência em sua ordenação que pudesse refletir uma leitura específica para a sentença.

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da linguagem. Perspectiva formal. Quantificador universal.

## Introdução

As línguas naturais contam com expressões referenciais que, associadas a predicados, permitem fazer referência a indivíduos, classes ou relações entre

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, SP, Brasil. [danielle.algave@gmail.com](mailto:danielle.algave@gmail.com)

indivíduos e classes, como na sentença *João é professor*, em que *ser professor* é uma propriedade que permite fazer referência a um indivíduo do conjunto a que a propriedade se aplica, no caso, João.

No entanto, se as línguas se limitassem a isso, não seria possível formular qualquer expressão geral sobre um dado domínio de objetos. Para tanto, dispomos de expressões quantificadas. Segundo Chierchia e McConnell-Ginet (apud PIRES DE OLIVEIRA, 2001, p. 91): “São as expressões quantificadas que introduzem na língua o poder para expressar generalizações, isto é, o poder para ir além da conversa sobre propriedades de indivíduos nomeados para dizer que quantidade de indivíduos num dado domínio tem uma dada propriedade”.

Dessa maneira, podemos ter uma sentença como *Todo menino bebe refrigerante*, que expressa a ideia de que a quantidade de indivíduos que tomam refrigerante numa dada situação inclui a totalidade de garotos naquela situação. Observamos que nesta sentença, usada como exemplificação, quantificadores se unem a expressões nominais, as quais chamaremos de NPs (do inglês *noun phrase*, sintagma nominal) quantificados, em que o nome funciona como um restritor do quantificador, ou seja, o quantificador se aplica a um N com que se combina sintaticamente.

Existem várias discussões teóricas que envolvem a aquisição da quantificação universal, entretanto, ainda não existia nenhuma que tratasse do PB propriamente dito. Com o objetivo de exemplificar uma dessas discussões vamos examinar as seguintes sentenças:

- (1) Todo fazendeiro alimenta um burro
- (2) Um fazendeiro alimenta todo burro

Para (1) verificamos a existência de duas leituras possíveis. A primeira delas é a *leitura distributiva* (de 1-para-1), que, se parafraseada, permite compreender que cada fazendeiro alimenta um burro distinto. No entanto, podemos obter outra interpretação para a mesma sentença se aplicarmos a *leitura coletiva*, da qual se infere que existe um único burro que todos os fazendeiros alimentam conjuntamente. Já em (2) a situação é um pouco diferente, uma vez que adultos tendem a interpretá-la como “existindo um fazendeiro, ele alimenta todos os burros”. Por meio de alguns experimentos (PHILIP 1995), foi constatado que crianças interpretam a sentença (1) da mesma maneira que a (2), pois elas parecem não respeitar

a posição do quantificador na sentença e atribuem a leitura coletiva para todas elas. Pressupõe-se, então, que nas gramáticas adultas haja movimento dos quantificadores sempre para uma posição mais alta da sentença e se um quantificador estiver acima de outro, terá escopo sobre ele (CHIERCHIA 2003, entre muitos outros). Segundo Phillip (1995), portanto, esse tipo de movimento não existiria na gramática infantil e a criança teria uma tendência a interpretar as sentenças em função da ordem em que os quantificadores estão linearmente dispostos.

O experimento que sugeriu esse resultado (PHILIP, 1995 – apud CRAIN e THORTON, *op. cit.*) consistia em mostrar para a criança uma *primeira figura* com o desenho de quatro burrinhos, dos quais três eram alimentados, cada qual por um fazendeiro, e o quarto não era alimentado, e uma *segunda figura* com a mesma situação, porém, tendo como objeto extra o fazendeiro, e não mais um burrinho. Em ambos os casos, as crianças reagiram negativamente, diferentemente dos adultos, e responderam “Não” à pergunta-teste “Todo fazendeiro está dando comida a um burro?”. Quando foram questionadas a dizer o porquê, elas imediatamente apontavam para o objeto extra na figura, que, no primeiro caso, era um burro e no segundo, um fazendeiro. Este mesmo fenômeno foi verificado em crianças falantes de francês (INHELDER; PIAGET 1964), japonês (PHILIP 1995), chinês (LEE 1986) e alemão (PHILIP; VERRIPS 1994).

Segundo a hipótese de Philip (1995), as crianças fazem sempre o julgamento simétrico, porque tratam o quantificador universal como um advérbio, que quantifica o evento todo, e isso explica o porquê de elas darem às sentenças (1) e (2) a mesma interpretação. Este julgamento sugere, então, que as crianças são indiferentes à posição do quantificador universal em sentenças como (1) e (2), ignorando a questão do escopo nelas envolvido e, possivelmente, não dispendo, em sua gramática, da possibilidade de movimentar os quantificadores. Assim, a interpretação seria: para todo evento  $e$ , tal que um fazendeiro ou um burro façam parte do evento  $e$ ,  $e$  é um evento de um fazendeiro alimentando um burro. A conclusão, portanto, é que para a criança pequena, “*todo*” *teria escopo sobre os eventos e não sobre indivíduos*.

Como esta análise sugere, as condições de verdade que crianças consideram estão em (3):

$$(3) (x)\exists(y) [\text{fazendeiro}(x) \ \& \ \text{burro}(y) \rightarrow (x \ \text{está alimentando } y)] \\ \& \ (y)\exists(x) [\text{burro}(y) \ \& \ \text{fazendeiro}(x) \rightarrow (x \ \text{está alimentando } y)]$$

As condições de verdade correspondem à interpretação de que o quantificador existencial de largo escopo parece estar faltando na análise da criança em sentenças com o quantificador universal. Assumindo que toda criança impõe as condições de análise formalizadas em (3), fica claro para nós que elas não aplicam os mesmos princípios semânticos da mesma maneira como os adultos o fazem.

## **Análise dos dados**

As sentenças que nos comprometemos a analisar são aquelas em que existe um quantificador universal e/ou um quantificador existencial em interação com um quantificador existencial. Desta maneira, excluímos os casos em que houvesse a possibilidade de distinção entre, por exemplo, “Toda menina gosta de beber leite” e “A menina tomou toda a mamadeira”, uma vez que o sentido atribuído à segunda sentença é o de que “A menina tomou a mamadeira inteira”.

Levando em consideração nossos objetivos iniciais, após a análise dos dados, podemos afirmar que não houve nenhuma sentença com a interação entre um quantificador universal com um existencial, de acordo com o que já havia sido previsto por nós, uma vez que sentenças como estas parecem ser complexas demais para que crianças pequenas as produzam, embora suponhamos que, mesmo não produzindo, elas sejam capazes de compreendê-las.

Dentre as gravações que analisamos, a primeira ocorrência de um quantificador universal variou um pouco de acordo com cada criança. Em dois dos casos, a aparição do quantificador universal se deu, respectivamente, por volta de 1;7 e 1;8 anos e, em geral, ele apareceu em sentenças bastantes simples, formadas por uma ou duas palavras, como já era de se esperar, levando em consideração a idade dessas crianças e o estágio linguístico no qual elas se encontram. Ao analisar esses casos, também ficou bastante evidente que as primeiras ocorrências desses quantificadores geralmente não apresentam nenhuma flexão de gênero e número (todo, todos, toda, todas) em sentenças em que havia a possibilidade de aparecerem flexionados.

Seguem alguns exemplos das primeiras ocorrências do quantificador universal nas gravações destes dois casos que mencionamos acima, como forma de confirmar nossa declaração:

- (4) *R. 1;7*  
Mãe: Outra? Essa outra?

R: Ata

Mãe: Tudo?

R: *Tudu*

Mãe: As três chupetas? (R. fica com as três chupetas que estavam no berço)

(5) R. 1;8

Mãe: Tirou tudo?

R: *Tudu*

Mãe: Tudo?

R: Abô (faz sinal com as mãos)

(6) R. 1;11

Tila *tudu* panana (= tira tudo pra nanar)

Tila *tudu*

(7) AC. 1;8

AC: messi [\*] *tudo*.

(8) AC. 1;10

G: vira aí a sacola, vamos xx

AC: ah

AC: xx *tudo*.

G: arrumar tudo?

(9) AC. 1;10

AC: g(u)ada, g(u)ada, g(u)ada,+... (= guarda)

AC: [=! cantando] *tudo* +...

Fato interessante é que nestas primeiras produções o quantificador universal ou está sozinho em forma de resposta ou como parte do enunciado anterior do adulto, como é possível verificarmos em (4) e (5), ou, ainda igualmente sozinho, sem o elemento nominal que opera como seu restritor, e sempre na posição de objeto, em (6), (7), (8) e (9).

Ainda com relação às primeiras ocorrências do quantificador universal na fala espontânea das crianças, existe um terceiro caso examinado, o qual apresenta

algumas particularidades se comparado com anteriores. A aparição do quantificador se deu somente por volta dos 3 anos de idade em sentenças um pouco mais extensas e, portanto, mais complexas, devido à idade na qual a criança já se encontrava. Diferentemente dos casos anteriores, a flexão deste quantificador e a concordância com seu restritor no sintagma nominal quantificado (NPQ) e o restante da sentença já podem ser notadas em várias produções da criança, o que nos surpreendeu bastante, uma vez que este fato não foi evidenciado nas gravações estudadas anteriormente. Seguem alguns exemplos:

- (10) G 3;0  
 C: Tu já sabe tudo.  
 G: eu não sei *tudo* + ...
- (11) G 3;0  
 C: um monte de coisa?  
 G: é  
 G: perfume [/] aqui tem de *tudo*
- (12) G 3;0  
 C: e aqui o que que aconteceu?  
 G: aconteceu que *todos* iam pra +...  
 C: aconteceu que *todos* foram pra fazenda?
- (13) G 3;6  
*Todas* essas coisas de olhar no espelho e pentear.
- (14) G 3;6  
 Vamos tirar *todos* dela?

Uma observação importante a ser feita é que, nas transcrições acima, nos casos em que o restritor não está presente, é possível recuperá-lo através do contexto, isto é, dos outros dados. Em (10), por exemplo, verificamos que o quantificador “tudo” remete à expressão quantificada “todas as coisas” e em (12) a “todos os animais”, ocorrência em que podemos ver claramente a existência de um restritor que não está sendo produzido.

Abaixo estão algumas transcrições referentes às duas primeiras crianças que mencionamos, a fim de exemplificarmos as diferenças relacionadas à frequência com que a flexão e a concordância do quantificador universal com os demais elementos da sentença aparecem na produção destas crianças. Serão apresentados alguns exemplos de dados que aparecem com maior frequência nas gravações destas crianças, ou seja, aqueles nos quais a flexão não existe, em oposição à totalidade de ocorrências, em que o quantificador aparece flexionado.

(15) AC. 2;3

C: quem ganha o primeiro?

A: as xx *tudo*

C: os bananas, ganharam?

(16) R. 2;7

Mãe: ...viu, isso aqui chama playmobil

R: Paimobil. Eu vo bincá com peimobil. *Tudo* é peimobil.

(17) R. 2;5

Óia, *tudo* moço nadando

(18) R. 3;0

R: É, *tudo* ia usá

Mãe: Tudo ía usar o quê?

R: A, o cobertor dela

(19) R. 3;4

*Todas* coisa que está aqui ô vô pega, eu vô saí com as suas coisas\_ primeiro\_eu vô\_ abrir pra vê\_

A concordância realizada no NPQ se deu perfeitamente na criança que começou a produzir os quantificadores universais aos 3 anos de idade, como pudemos verificar em (13). Porém, averiguamos que nas outras duas crianças a concordância dentro do NP não é realizada adequadamente, como é possível vermos em (19), entre o quantificador “todas” e seu restritor “coisa”.

É ainda interessante que atentemos ao fato de que, a concordância se deu na sentença abaixo. Nela, a criança fez a concordância semântica do NP quantificado com o verbo:

(20) *R. 3;10**Todo mundo vão ficá assustado*

O que podemos dizer, de acordo com todos estes dados, é que há indícios de que as crianças compreendem o significado semântico dos quantificadores universais desde o momento em que começam a utilizá-los. Um bom exemplo disso pode ser verificado em (4) em que o uso do quantificador se dá a partir de um conjunto de mais de uma chupeta.

Além deste ponto inicial, que discutimos brevemente, e que diz respeito tanto à idade na qual a criança começa a produzir sentenças com quantificadores universais quanto à a forma com que eles se revelam, alguns outros bastante interessantes, que serão apontados nos comentários abaixo, também podem ser observados na análise dos dados.

Há uma particularidade na produção do quantificador universal por parte de uma das crianças:

(21) *R. 2;9**Podê pega...você que cata e você derrubô\_tudo, tudo, heim? Tudo tudo, tudíssima.*

Notamos na produção desta sentença que a criança, além de usar várias vezes o quantificador na forma não flexionada - “tudo” - também fez uso do sufixo marcador de superlativo, criando uma nova palavra, não existente em nossa língua. Este fato indica que a criança, com a idade indicada, já conhece e sabe manipular com eficiência os morfemas da sua língua materna. Mesmo que determinada palavra não exista, como é o caso, ela soube exatamente onde deveria encaixar o sufixo. Em todo caso, fica a questão sobre se a criança domina o conteúdo semântico do sufixo do superlativo “-íssima”, e se ela interpretou, neste caso, o quantificador como um adjetivo, classe de palavras que recebe este tipo de sufixo.

Outro fato interessante é que criança realizou o que chamamos de *topicalização*, com o movimento do quantificador da posição de objeto para a posição de tópico, o que torna a sentença uma realização bastante interessante do ponto de vista linguístico, uma vez que, normalmente, se diz que, na gramática adulta, não se faz tópico com quantificador sem restritor, como podemos verificar na seguinte transcrição:



- (22) R. 3;06  
R. dexa *tudo* aqui pra gente usá né?  
Mãe: ahhã  
R. *Tudo* a gente vai usá, menos isso

Neste presente estudo, propusemos excluir de nossa análise os casos em que houvesse a possibilidade de distinção entre uma *quantificação universal* e uma *quantificação adverbial*; no entanto, existiram algumas dificuldades para a tarefa de exclusão. Recusamos muitas sentenças em que “tudo” exercia a função sintática de advérbio, como em “a menina tomou toda a mamadeira”, que pode ser parafraseada como “a menina tomou a mamadeira inteira”. Porém, em outras sentenças, encontramos certa dificuldade para fazer esta distinção, seja por falta de indícios presentes no contexto das gravações, seja por não sabermos qual era a intenção da criança no momento de sua produção, o que é um problema bastante comum em análises de produção de fala.

Estes são alguns exemplos que temos no nosso conjunto de dados referentes a estas sentenças das quais não podemos dizer com certeza se “tudo” se refere ao quantificador que buscamos ou ao advérbio de quantidade:

- (23) R. 2;1  
P: O quê que cê tá fazendo?  
R: Demansá *tudo*  
P: Desmanchando tudo?
- (24) R. 2;9  
Queimou *tudo* o seu é?
- (25) R. 3;1  
É, molhá *tudo\_vai*
- (26) R. 4;2  
O pai [e a] filha, tiraram o óculos e viu na janela\_*tudo* [] *tuudo* manchadiinho (M/A) pôs o óculos, e viu a janela, ficou *tudo* direitinho.
- (27) AC. 3;0  
Come *tudo*, tá bom?

(28) AC. 3;7

A: *toda* essa coisa pequenininha é o Brasil

(29) G. 3;6

Tomou *tudo* o banhinho dela.

Outro ponto a notar, ainda com relação à distinção que mencionamos acima, é com relação ao NP “todo mundo”. Quase sempre, na produção deste sintagma, o quantificador não aparece na sua forma pura, mas aparece flexionado como “todo” — salvo algumas exceções que se manifestam nas primeiras produções de fala. Uma discussão que podemos abrir com respeito a isso, no âmbito da semântica, é se a criança interpreta “todo mundo” como sendo “o mundo inteiro” ou se ela realmente o usa como um quantificador universal puro. Por sua vez, no contexto da sintaxe, podemos nos perguntar se a criança a considera como uma expressão cristalizada, pois, como ela sempre ouviria este sintagma como “todo mundo” e não como “tudo mundo”, ela também só o produziria desta maneira.

(30) R. 2;0

Mãe: todo mundo vai dormir?

R: *tudu* mundo

(31) R. 3;2

R: [Papai] morreu, *todo* mundo

R: SI *todo* mundo

(32) AC. 3;0

Ta [\*] fazendo a massa p(r)a [\*] *todo* mundo

Para finalizar a análise desses dados, ainda é necessário dizer que, embora existam poucas ocorrências nas quais o quantificador universal aparece flexionado, em nenhuma destas ocasiões encontramos o uso do artigo juntamente com o quantificador, fenômeno que nos propusemos também a verificar. Em Gomes (2004), encontramos a distinção entre três tipos de sintagmas quantificados. O primeiro deles é o do quantificador universal “todo” mais um nome nu, como em “*toda criança* gosta de brincar”, definido pela autora como TN. O segundo é composto de um quantificador universal mais um artigo acompanhado de um

nome no singular, TDPs, e, por fim, o terceiro tipo é composto de uma expressão quantificado mais o artigo e o nome no singular, e é denominado TDPp.

Além desta observação, também verificamos que a posição sintática do NP quantificado aparece tanto como sujeito (33) quanto como objeto (34), como demonstramos no caso abaixo:

(33) R. 3;0

R: Aqui é a minha casa, e tudo isso era minha

(34) AC. 3;0

Não guarda *tudo*, tá bom?

A frequência com que o quantificador universal aparece na fala de uma criança com idade entre 1;5 e 4;2 foi bastante baixa se comparada a tantos outros elementos da fala, como substantivos, adjetivos e verbos. Apresentamos melhor a quantidade de ocorrências do quantificador universal, com as quais trabalhamos, na *Tabela 1*, incluindo aqueles dados que nos causaram ao definirmos tratava-se, de fato, de um quantificador ou de um advérbio, em sentenças em que não era possível distingui-los com referência ao contexto. Porém, as ocorrências foram suficientes para tecermos observações e lidar com os dados o que buscávamos.

	Idade	Quantificador Universal	Casos em que a distinção não pôde ser feita	Nº total de ocorrências
AC	1;8 – 3;7	14	7	21
G	3;0 – 3;6	12	6	18
R	1;7 – 4;2	91	25	106

**Tabela 1:** Frequência Absoluta • de Aparição do Quantificador Universal nos dados analisados

## Considerações finais

Evidenciamos que a produção em fala espontânea do quantificador universal dá-se um pouco antes dos 2 anos de idade, na maioria dos casos, e inicialmente é ocorre com certa dificuldade, se levarmos em consideração a concordância de número e gênero realizada dentro do NP entre o quantificador e seu restritor e, às vezes, com o restante da sentença. As flexões no quantificador universal aparecem

mais tardiamente, salvo o caso do NP “todo mundo” que se deu mais cedo, fato verificado em todas as crianças, conforme as observações feitas anteriormente. Talvez isso ocorra porque os falantes de PB tratam este NP como uma expressão cristalizada.

Pretendemos, ainda, dar continuidade a esta pesquisa, aplicando alguns testes em crianças de mesma faixa etária, a fim de comprovar o domínio do conteúdo semântico dos quantificadores universais que elas apresentam, ou seja, para comprovar se elas são mesmo capazes de compreendê-los ou não. Pretendemos, também, nos aprofundar mais em questões que envolvam a produção e a compreensão de sentenças que possuem a interação de quantificadores, tomando por base os estudos de Philip (1995) e Musolino et al. (2000).

**Agradecimentos:** ao CNPq, pelo auxílio concedido, ao Centro de Documentação Alexandre Eulálio/IEL/UNICAMP e ao Centro de Aquisição e Aprendizagem da Linguagem/PUC-RS, pelo acesso a seus bancos de dados de aquisição da linguagem.

ALGAVE, Danielle Patricia. The acquisition of the universal quantifier in Brazilian Portuguese: a preliminary investigation of its production. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 89-101, 2008.

**ABSTRACT:** *The aim of this paper is to discuss the acquisition of the universal quantifier in Brazilian Portuguese by young children from a formal framework (CHOMSKY, 1986; CHIERCHIA, 2003; a.o.). We have analyzed data from spontaneous speech production in three children, ranging from 1;5 to 4;2 years of age. Our focus is to investigate whether young children are able to distinguish between referential and quantified expressions and if so, to analyse when the use of quantified expressions becomes productive. Finally, we also investigate whether young children produce sentences with two quantifiers and, if that is the case, check their superficial order in the sentence as a clue to whether they reflect specific readings children might initially prefer to convey.*

**KEYWORDS:** *Language acquisition. Formal framework. Universal quantifier.*

## Referências

CHIERCHIA, G. **Semântica**. Campinas: Editora da Unicamp; Londrina: EDUEL, 2003.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language:** Its nature, origin and use. NY: Praeger, 1986.

CRAIN, Stephen; THORNTON, Rosalind. **Investigations in universal grammar:** a guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1998.

GOMES, Ana Paula Quadros. **“Todo”, “Cada” e “Qualquer”:** exigências sobre a denotação nominal e a verbal. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2004.

INHELDER, B.; PIAGET, J. Riegel. **The Early Growth of Logic in the Child:** Classification and Seriation. London: Routledge and Kegan, 1964.

LEE, T. **Studies on Quantification in Chinese.** (Doctoral Dissertation). UCLA, Los Angeles, CA, 1986.

MUSSOLINO, J.; LIDZ, J. Children’s Command of Quantification. **Cognition.** [S.l.], p. 113-154, 2000.

PHILIP, W. **Event Quantification in the Acquisition of Universal Quantification.** (Ph.D thesis). University of Massachusetts, Amherst, 1995.

\_\_\_\_\_; VERRIPS, M. **Dutch preschoolers’ elke.** Paper presented at the 1994 Boston University Conference on Language Development, 1994.

PIRES DE OLIVEIRA, R. **Semântica Formal.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.



# MARCAS LINGUÍSTICAS CONSTITUTIVAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DO CONTRASTE FÔNICO

Larissa Cristina BERTI<sup>1</sup>

Viviane Cristina de Castro MARINO<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente estudo procurou investigar, com auxílio da análise acústica, os chamados “erros” de pronúncia envolvendo o contraste fônico entre as fricativas coronais surdas. Participaram deste estudo seis crianças: três com o chamado Desvio Fonológico Evolutivo (DFE) e três com desenvolvimento típico de linguagem, de ambos os sexos, com idades entre 5 e 7 anos, falantes do português brasileiro. Foram realizados dois tipos de análise acústica: uma relativa às características espectrais do ruído fricativo; e outra relativa às características formais das marcas hesitativas. Os achados desse estudo indicaram que os parâmetros acústicos relativos ao limite inferior do pico de energia no espectro, centróide e assimetria foram sensíveis para evidenciar emissões gradientes entre as duas categorias fônicas pelo grupo de crianças com o chamado DFE, indiciando tentativas dessas crianças em marcar o contraste fônico entre esses sons. Além disso, verificou-se maior ocorrência de marcas hesitativas nas crianças com o chamado DFE, bem como a ocorrência preferencial dessas marcas diante da produção dos sons alvos. Portanto, acreditamos que a presença maciça de produções gradientes nas crianças com o chamado DFE, aliadas às marcas hesitativas, indiciam uma tentativa de atingir produtivamente o contraste fônico da língua.

---

<sup>1</sup> Departamento de Fonoaudiologia da Unesp-Marília, Marília, e Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do IBILCE, Unesp, São José do Rio Preto, SP, Brasil. [larissa.berti@uol.com.br](mailto:larissa.berti@uol.com.br)

<sup>2</sup> Departamento de Fonoaudiologia da Unesp-Marília, Marília, SP, Brasil. [vivianemarinho2@yahoo.com.br](mailto:vivianemarinho2@yahoo.com.br)

**PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição fonológica. Fonética acústica. Fonologia.

## Introdução

O processo de aquisição da linguagem oral é comumente marcado pela presença dos chamados “erros” de pronúncia. As análises dos “erros” de fala sustentam-se, basicamente, sobre duas concepções teóricas distintas. A primeira delas recebe influência dos estudos estruturalistas de linguagem, na medida em que a unidade mínima de análise da fala privilegiada é o fonema. A segunda recebe influência de teorias fonológicas não-estruturalistas, uma vez que não mais o fonema, mas sim o traço distintivo, passa a ser a unidade mínima de análise privilegiada, além da consideração de processos fonológicos.

De acordo com a primeira abordagem, os “erros” da fala infantil são interpretados como: substituição de fonemas (uso de um determinado fonema no lugar de outro); omissão de fonema (ausência de fonema na palavra); adição de fonema (inserção de um determinado fonema na palavra); transposição de fonemas (permutação entre fonemas numa mesma palavra); e distorção do fonema (produção sonora aproximada do que se deseja, mas que se manifesta de forma alterada).

Na segunda abordagem, no entanto, os “erros” da fala infantil são vistos ou como uma dificuldade na coocorrência (coordenação) de traços distintivos ou como uma permanência de algum processo fonológico que deveria ter sido suprimido. Verifica-se que, na segunda abordagem, é privilegiado o aspecto fonológico em detrimento ao aspecto fonético.

Embora os estudos direcionados pela segunda abordagem proporcionem um grande avanço no entendimento do funcionamento linguístico das crianças, na medida em que esses modelos possibilitam resgatar aspectos da organização fonológica, mais especificamente, descrever e analisar as regras que subjazem às suas tentativas de estabelecer contrastes fonológicos; esses estudos, por serem direcionados por unidades de análise estáticas (produções categóricas), deixam de lado algumas tentativas das crianças de marcar um determinado contraste fônico, por meio de produções gradientes (correspondentes a valores intermediários de um mesmo parâmetro).

Adicionalmente, nas duas abordagens, a caracterização e a interpretação dos “erros” da fala infantil são guiadas exclusivamente pela oitiva dos investigadores. Ressalta-se, porém, que a utilização exclusiva da análise de oitiva tem sido fortemente questionada, na medida em que alguns estudos têm demonstrado que análises instrumentais podem evidenciar diferenças entre



produções julgadas como idênticas em uma análise de oitiva (MACKEN e BARTON, 1980; LEVY, 1993; SCOBIE et al., 2000; HEWLETT e WATERS, 2004; BERTI, 2006; FREITAS, 2007a e b; RODRIGUES, 2007).

Por outro lado, há autores que irão se distanciar dessa concepção de “erro” como sendo um desvio em relação à variedade padrão de uma língua, para considerá-lo como constitutivo do processo de aprendizagem e, portanto, como um sinal de desenvolvimento, como é o caso de Lemos (2002) e Figueira (1995, 1996).

Para essas autoras, o “erro” é considerado como um lugar em que justamente existe a possibilidade de resgatar singularidades com que os sujeitos percebem e colocam em uso as regras da língua e, assim, acreditam que essas ocorrências divergentes em relação à norma não devem ser desprezadas, mas colocadas em posição de destaque na investigação dos dados da fala das crianças.

Desse modo, distanciando-se da concepção de “erro” como sendo um desvio em relação à variedade padrão de uma língua, para considerá-lo como constitutivo do processo de aprendizagem de estabelecimento de contrastes fônicos, o presente estudo procurou investigar, com auxílio da análise acústica, os chamados “erros” de pronúncia envolvendo o contraste fônico entre as fricativas coronais surdas.

## Metodologia

### Sujeitos

Participaram deste estudo seis crianças, sendo três com o chamado Desvio Fonológico Evolutivo (DFE) e três com desenvolvimento típico de linguagem, de ambos os sexos, com idades entre 5 e 7 anos, falantes do português brasileiro. Ressalta-se que o grupo de crianças com desenvolvimento típico de linguagem foi designado como Grupo Controle (GC), enquanto o grupo de crianças com o chamado DFE foi designado como Grupo Experimental (GE).

### Coleta de dados

O *corpus* elaborado para a coleta de dados foi composto por seis palavras dissílabas paroxítonas da língua, supostamente familiares às crianças, que combinavam as fricativas coronais surdas em posição inicial de palavras seguidas das vogais /i/, /a/ e /u/ na posição acentuada. Já a segunda sílaba das palavras foi

composta por sons obstruintes. (Ex: sapo; Cida; suco; chapa; Chica; chuva). Tais palavras foram inseridas numa frase-veículo para que os sujeitos pudessem repeti-las, favorecendo, desse modo, a realização da análise acústica e posterior tratamento estatístico dos dados. Além disso, o uso da frase-veículo teve como objetivo favorecer o um maior controle da curva entonacional da produção de cada palavra do *corpus*, tentando, assim, evitar a curva ascendente característica da produção obtida por meio de repetição isolada em forma de lista de palavras.

Solicitaram-se dez repetições de cada frase, resultando um total de 360 produções (6 crianças x 6 palavras x 10 repetições). Especificamente, 180 produções referiram-se ao GC enquanto 180 produções referiram-se ao GE. Cada criança foi gravada separadamente, numa sala tratada acusticamente, com equipamento digital de alta fidelidade.

## **Análise dos dados**

O estudo envolveu dois tipos de análise acústica relativos às: (1) características espectrais do ruído fricativo, a partir de parâmetros acústicos como o limite inferior do pico de energia do espectro e os quatro momentos espectrais (centróide, variância, assimetria e curtose); e (2) características formais das marcas hesitativas, por meio da inspeção da forma de onda aliada ao espectrograma.

## **Características espectrais do ruído fricativo**

As emissões foram analisadas através dos softwares Praat 4.1.28 e Statistica 6.0. Os testes estatísticos utilizados foram: GLM (General Linear Model) para medidas repetidas e o teste Scheffé, como Pós-hoc. Os testes estatísticos utilizados foram aplicados para as produções seguidas de /i/, /a/ e /u/ separadamente, tendo como variáveis dependentes as repetições das duas fricativas produzidas pelas crianças e, como variáveis independentes, os dois grupos de crianças. Foram considerados estatisticamente significativos os resultados com valores de p inferiores a 0,05 ( $p < 0,05$ ). Nas tabelas em que os resultados são apresentados, os valores estatisticamente significativos foram colocados em negrito.

Conforme já mencionado, os parâmetros acústicos utilizados na análise foram: limite inferior do pico de energia do espectro e os quatro momentos espectrais: centroide, variância, assimetria e curtose.

O limite refere-se à posição do primeiro pico do espectro que inicia a subida das frequências dadas pela FFT<sup>3</sup> (STREVENS, 1960; BLADON e SEITZ, 1986).

Enquanto os momentos espectrais referem-se a uma métrica quantitativa baseada na análise estatística do espectro, tal como proposta por Forrest et al. (1988). Dito de outro modo, o espectro é tratado como se fosse uma distribuição de densidade probabilística, descritível por parâmetros estatísticos. Assim, são calculados o centroide, a variância, a assimetria e a curtose do espectro. Tais medidas tentam incorporar tanto informações locais do espectro (como, por exemplo, o pico espectral), quanto informações mais globais (como a forma espectral).

Particularmente, o *centroide* corresponde ao primeiro momento da distribuição espectral, obtido por meio do cálculo da média ponderada da intensidade dos componentes de frequência de um espectro FFT que apontam para um centro de gravidade.

A *variância* corresponde ao segundo momento espectral. Refere-se ao quadrado do desvio padrão e descreve a variabilidade da distribuição sobre a média.

O terceiro momento espectral, a *assimetria*, corresponde à inclinação na distribuição de frequências: uma assimetria igual a zero indica uma distribuição simétrica em torno da média. Em termos fonéticos, tal como descrevem Jongman, Wayland e Wong (2000, p. 1253, tradução nossa), a assimetria corresponde à

inclinação espectral, isto é, a inclinação total da distribuição de energia. Assimetria positiva sugere uma inclinação negativa com concentração de energia em frequências mais baixas. Assimetria negativa está associada com inclinação positiva e predominância de energia em frequências mais altas.

Por fim, o quarto momento espectral, a *curtose*, é um indicador do maior ou menor achatamento da distribuição. Quanto à correspondência entre valores positivos e negativos para a curtose com as características espectrais, Jongman, Wayland e Wong (2000, p. 1253, tradução nossa) afirmam que:

valores de curtose positivos indicam uma presença de picos relativamente alta (valor mais alto, maior a distribuição de picos), enquanto valores negativos indicam uma distribuição achatada. Curtose positiva sugere um espectro claramente definido com picos bem definidos, enquanto curtose negativa indica um espectro achatado sem picos claramente definidos.

---

<sup>3</sup> FFT (transformada rápida de Fourier): uma versão simplificada da transformada discreta de Fourier, um algoritmo que permite ao computador realizar o equivalente a uma análise de Fourier, decompor os sons complexos em um conjunto de senoides de diferentes amplitudes e frequências.

## Características formais das marcas hesitativas

Ao analisar as características espectrais do ruído fricativo, um fato que nos chamou a atenção foi à recorrência de marcas hesitativas durante as repetições das frases-veículo, principalmente pelo grupo experimental (crianças com o chamado DFE). Desse modo, após a análise das características espectrais do ruído fricativo, foi feita uma inspeção acústica da forma de onda aliada ao espectrograma, a fim de se verificar e, ainda, caracterizar estas marcas linguísticas na produção dos sujeitos participantes deste estudo.

A análise das marcas linguísticas foi feita considerando não somente o local de ocorrência dessas marcas no interior da frase-veículo, mas também a caracterização de seu aspecto formal. A caracterização formal das marcas hesitativas foi feita com base nas categorias propostas por Marchuschi (1999) e Nascimento (2005), a saber: (a) pausas silenciosas; (b) pausas preenchidas, (c) alongamentos; (d) gaguejamento; (e) falsos inícios e (f) marcas combinadas.

As *pausas silenciosas* ou não preenchidas são pausas não sintáticas que possuiriam uma determinada duração e, auditivamente, seriam percebidas como silêncio, enquanto as *pausas preenchidas* se manifestam pela reduplicação de artigos, de conjunções ou de sons não lexicalizados, em locais onde pausas não preenchidas seriam longas.

Os *alongamentos* geralmente ocorrem em final de palavra, principalmente em palavras monossilábicas ou em sílabas finais átonas, enquanto os *gaguejamentos* geralmente ocorrem no início das palavras, envolvendo a repetição de sons isolados ou da sílaba inicial.

Os *falsos inícios*, por sua vez, são interrupções, não necessariamente bruscas, do que se fala, sem retomada adiante. Dito de outro modo são todos os inícios de unidades com algum tipo de problema sendo refeitos ou retomados, porém com mudança de direção.

Por fim, as *marcas combinadas* caracterizam-se pela associação de pelo menos duas marcas linguísticas em apenas uma ocorrência de hesitação.

A seguir, iniciaremos a exposição dos principais resultados a que chegamos.

## Resultados e Discussão

Conforme exposto na seção anterior, realizamos dois tipos de análise acústica relativa às: (1) características espectrais do ruído fricativo, a partir de parâmetros acústicos como: limite inferior do pico de energia do espectro e os quatro momentos espectrais: centroide; variância; assimetria e curtose; (2) características formais das marcas hesitativas, por meio da inspeção da forma de onda aliada ao espectrograma.

Primeiramente iniciaremos a apresentação dos resultados obtidos na caracterização espectral das fricativas coronais surdas produzidas pelos dois grupos de crianças (GC e GE).

### Características espectrais do ruído fricativo

Quando utilizamos o limite inferior do pico de energia do espectro na análise das fricativas (alveolar e palatal), observamos que a posição do primeiro pico da fricativa /j/ ficou abaixo da posição do primeiro pico da fricativa /s/ em todos os contextos vocálicos, tanto para o GE quanto para o GC, conforme os valores médios desse parâmetro expostos na tabela 1.

Essa diferença de posição mostrou-se estatisticamente significativa para diferenciar as duas fricativas em todos os contextos vocálicos para ambos os grupos, conforme demonstra a tabela 2.

Grupos	Média do limite inferior do pico de energia do espectro da fricativa alveolar /s/ (Hz)			Média do limite inferior do pico de energia do espectro da fricativa palatal /j/ (HZ)		
	/i/	/a/	/u/	/i/	/a/	/u/
Controle (GC)	3480,25	3359,68	3068,96	2395,11	2307,28	1875,64
Experimental (GE)	3236,86	3216,57	3436,30	2670,06	2725,27	2396,24

**Tabela 1:** Valores médios do limite inferior do pico de energia do espectro das fricativas alveolar e palatal em todos os contextos vocálicos para ambos os grupos (GC e GE).

Comparação realizada na análise estatística	Entre as fricativas /s/ e /ʃ/		
	/i/	/a/	/u/
Valores de F	F(1,4)=11,928	F(1,4)=14,441	F(1,4)=11,675
Valores de p	<b>p=0,02</b>	<b>p=0,01</b>	<b>p=0,02</b>

**Tabela 2:** Análise estatística referente ao limite inferior do pico de energia do espectro as fricativas alveolar e palatal em todos os contextos vocálicos para os dois grupos de crianças (GC e GE).

No que se refere à utilização do primeiro momento espectral – centroide – para análise das fricativas (alveolar e palatal), constatamos que os valores médios do centroide obtidos para a fricativa /s/ foram maiores do que os valores médios do centroide para a fricativa /ʃ/, em ambos os grupos (ver tabela 3).

Todavia, o teste de Medidas Repetidas indicou um efeito significativo na diferenciação do ponto de articulação das fricativas para os dois grupos somente no contexto das vogais /i/ e /a/, conforme ilustra a tabela 4. Isso implica dizer que os dois grupos (GE e GC) fazem a distinção entre a fricativa palatal e alveolar seguidas das vogais /i/ e /a/ a partir desse parâmetro, apesar da distinção apresentada pelo GE comumente passar despercebida auditivamente. Ressalta-se que informações advindas de estudos prévios (LEVY, 1993; BERTI, 2006; FREITAS, 2007a e b; RODRIGUES, 2007) demonstram que a distinção apresentada pelo GE comumente passa despercebida pela análise de oitiva.

Grupos	Média do Centroide da fricativa alveolar /s/ (Hz)			Média do Centroide da fricativa palatal /ʃ/ (HZ)		
	/i/	/a/	/u/	/i/	/a/	/u/
Controle (GC)	7671,32	7664,73	5781,71	6130,32	5379,06	5046,74
Experimental (GE)	6466,78	7103,04	5774,36	6069,46	5044,76	5458,73

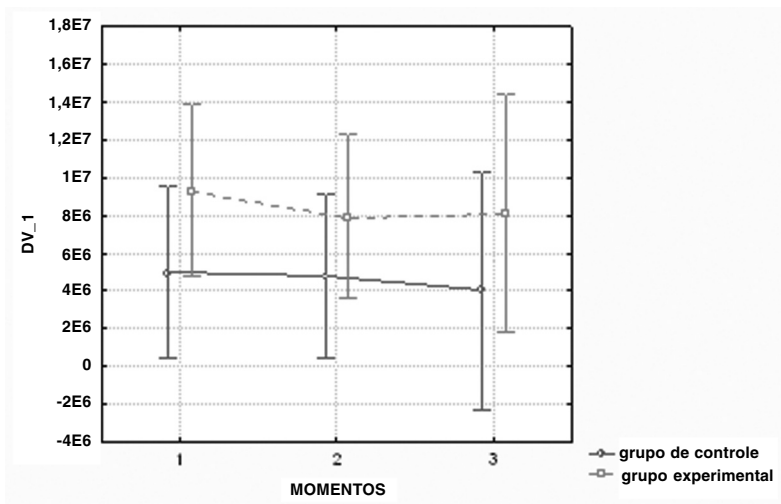
**Tabela 3:** Valores médios do centroide da porção medial das fricativas alveolar e alatal diante das vogais /i, a, u/ para os dois grupos de crianças (GC e GE).

Comparação realizada na análise estatística	Entre as fricativas /s/ e /ʃ/		
	/i/	/a/	/u/
Valores de F	F(1,4)=29,857	F(1,4)=50,105	F(1,4)=0,9456
Valores de p	<b>p=0,005</b>	<b>p=0,002</b>	p=0,38

**Tabela 4:** Análise estatística referente ao centroide das fricativas alveolar e palatal eguidas das vogais /i, a, u/ para os dois grupos de crianças (GC e GE).

Quanto à utilização do segundo momento espectral I — variância —, na análise das fricativas (alveolar e palatal), verificamos que as variâncias das fricativas /s/ e /ʃ/ não distinguiram o ponto de articulação destes sons nos três diferentes contextos vocálicos, tanto para o GC quanto para o GE, a partir do teste de Medidas Repetidas. Esses dados nos permitem concluir que o parâmetro acústico variância não foi sensível para detectar o contraste entre tais sons nos dois grupos de crianças estudados.

No entanto, com base no teste de Medidas Repetidas e no teste *Post hoc* Scheffé, constatou-se um efeito significativo para a diferença entre os grupos de crianças (GE e GC), a partir das variâncias da fricativa palatal seguida das vogais /i, a, u/, conforme exemplificado no gráfico 1, abaixo:



**Gráfico 1:** Variância dos três trechos da fricativa palatal seguida da vogal /a/ para os dois grupos de crianças (GC e GE)

Retomando o conceito de variância, isto é, uma medida da dispersão em relação à média, inferimos que as crianças pertencentes ao GE oscilam muito mais na produção da fricativa palatal do que as crianças do GC, assinalando uma fase de transição (marcada por um estado de instabilidade) na produção da fricativa palatal.

No tocante ao terceiro momento espectral correspondente à assimetria, observamos que os valores médios deste parâmetro obtidos para a fricativa /s/ foram menores do que os valores médios obtidos para a fricativa /ʃ/, em ambos os grupos (conforme tabela 5).

Essa diferença de inclinação entre as fricativas mostrou-se estatisticamente significativa, somente nos contextos das vogais /i/ e /a/ para ambos os grupos de crianças, como ilustrado na tabela 6. Isso implica dizer que ambos os grupos (GE e GC) fazem a distinção entre a fricativa palatal e alveolar a partir desse parâmetro. Novamente ressalta-se que informações advindas de estudos prévios demonstram que a distinção apresentada pelo GE comumente passa despercebida pela análise de oitiva.



Grupos	Média da Assimetria da fricativa alveolar /s/			Média da Assimetria da fricativa palatal /ʃ/		
	/i/	/a/	/u/	/i/	/a/	/u/
Controle (GC)	-0,80	-0,72	-0,10	0,21	0,63	0,23
Experimental (GE)	-0,90	-0,89	-0,52	-0,46	-0,39	-0,09

**Tabela 5:** Valores médios da assimetria da porção medial das fricativas alveolar e palatal seguidas das vogais /i, a, u/ para os dois grupos de crianças (GC e GE)

Comparação realizada na análise estatística	Entre as fricativas /s/ e /ʃ/		
	/i/	/a/	/u/
Valores de F	F(1,4)=10,724	F(1,4)=9,5733	F(1,4)=3,7870
Valores de p	<b>p=0,03</b>	<b>p=0,03</b>	p=0,12

**Tabela 6:** Análise estatística referente à assimetria das fricativas alveolar e palatal seguidas das vogais /i, a, u/ para os dois grupos de crianças

Por fim, em relação ao quarto momento espectral — curtose — na análise das fricativas /s/ e /ʃ/ de ambos os grupos (GE e GC) em todos os contextos vocálicos, observamos que nem as fricativas, nem os grupos de crianças se diferenciam a partir do teste de medidas repetidas. As tabelas 7 e 8 expõem tanto os valores

médios da curtose das fricativas em todos os contextos vocálicos, quanto os resultados obtidos na análise estatística, para ambos os grupos de crianças.

Grupos	Média da Curtose da fricativa alveolar /s/			Média da Curtose da fricativa palatal /ʃ/		
	/i/	/a/	/u/	/i/	/a/	/u/
Controle (GC)	1,97	1,11	0,16	1,21	0,81	0,53
Experimental (GE)	1,42	2,19	0,26	1,68	0,32	-0,35

**Tabela 7:** Valores médios da curtose da porção medial das fricativas alveolar e palatal diante das vogais /i, a, u/ para os dois grupos de crianças

Comparação realizada na análise estatística	Entre as fricativas /s/ e /ʃ/		
	/i/	/a/	/u/
Valores de F	F(1,4)=0,097	F(1,4)=1,58	F(1,4)=0,057
Valores de p	p=0,97	p=0,76	p=0,55

**Tabela 8:** Análise estatística referente à curtose das fricativas alveolar e palatal seguidas das vogais /i, a, u/ para os dois grupos de crianças

Portanto, de acordo os parâmetros acústicos: limite inferior do pico de energia no espectro, centróide e assimetria, constatamos emissões gradientes (intermediárias) entre as duas categorias fônicas — fricativa alveolar e fricativa palatal — na produção das crianças pertencentes ao GE (crianças com o chamado DFE), indicando a tentativa dessas crianças de marcar produtivamente o contraste fônico entre esses sons.

Passaremos, em seguida, a expor os resultados relativos à caracterização formal das marcas hesitativas, obtidos por meio da inspeção da forma de onda aliada ao espectrograma.

## **Características formais das marcas hesitativas**

Com base nas categorias propostas por Marcuschi (1999) e Nascimento (2005), levantamos não somente a frequência de ocorrência de marcas hesitativas, bem como os diferentes tipos dessas ocorrências, conforme demonstra a tabela 9 abaixo:

<b>Tipos de marcas hesitativas</b>	<b>Frequência de ocorrência Grupo experimental (GE)</b>	<b>Frequência de ocorrência Grupo controle (GC)</b>
Alongamento	18	4
Pausa silenciosa	14	1
Pausa preenchida	4	2
Gaguejamento	4	0
Falsos Inícios	4	0
Marcas combinadas	5	1
Total	49 (27,22%)	8 (4,44%)

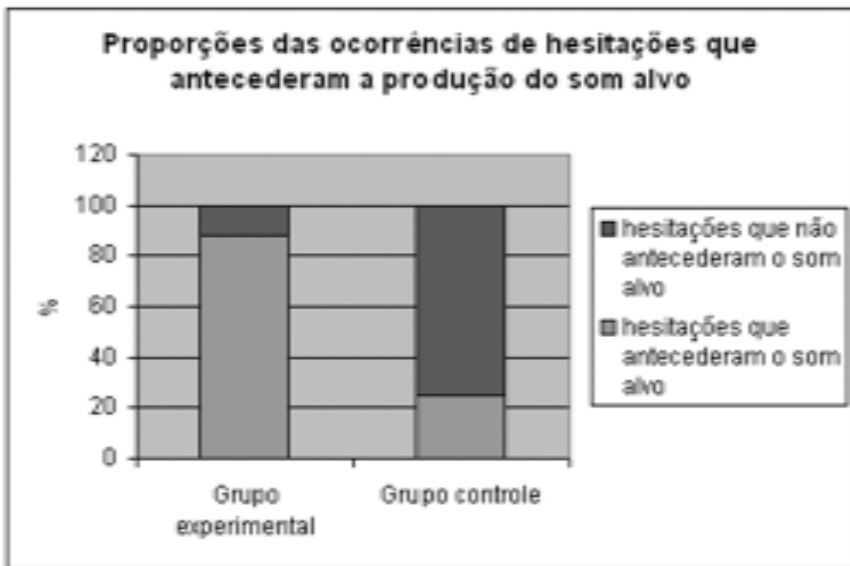
**Tabela 9:** Caracterização formal (tipos de hesitações e frequência de ocorrência) das marcas hesitativas nos dois grupos de crianças (GE e GC)

Verifica-se, com base na tabela acima, a presença de marcas hesitativas em 49 (27,22%) das 180 produções das crianças com o chamado DFE (GE). Em contraste, constatou-se a presença de marcas hesitativas em apenas 8 (4,44%) das 180 produções das crianças que apresentavam desenvolvimento típico de linguagem (GC).

Especificamente, das 49 (100%) produções de crianças do GE, os alongamentos envolvendo o som alvo (no caso, as fricativas coronais surdas) juntamente com as pausas silenciosas foram as marcas mais frequentemente encontradas na produção das frases-veículo por parte das crianças com o chamado DFE, correspondendo a 36,73% e 28,57%, respectivamente.

A presença dos alongamentos envolvendo os sons alvo, juntamente com as pausas silenciosas por parte das crianças do GE, parece indicar a busca e planejamento dessas crianças por um ajuste motor para a execução da tarefa motora. Estudos futuros poderiam explorar não somente o aspecto formal das marcas hesitativas, bem como seu estatuto na aquisição de um determinado contraste fônico.

Em relação ao local de ocorrência das marcas hesitativas no interior da frase-veículo, constatou-se que 87,75% de todas as marcas hesitativas identificadas na produção do GE ocorreram anteriormente às produções dos sons alvos (no caso, as fricativas coronais surdas). Já as marcas hesitativas observadas na produção das crianças com desenvolvimento típico de linguagem (GC), quando presentes, geralmente não ocorriam diante desses sons alvos, tal como apresenta o gráfico 3:



**Gráfico 2:** Proporções das hesitações que antecederam a produção do som alvo pelos dois grupos de crianças (GE e GC)

A partir dessas informações, conclui-se que as marcas hesitativas comportaram-se diferentemente entre as produções das crianças com (GE) e sem DFE (GC).

Uma possível explicação para as ocorrências dessas marcas hesitativas diante dos sons alvos, é a existência de um forte elo entre o simbólico e o motor na construção da representação fônica (ALBANO, 2001; 2007). Ou seja, embora as

crianças com o chamado DFE pareçam marcar um contraste complexo de maneira precária, elas hesitam na tentativa de aproximar a sua pronúncia do alvo.

Dito de outro modo, a presença das marcas hesitativas aponta para a não separação entre tarefa motora que a criança está realizando e a representação dessa tarefa, sendo esta uma estratégia considerada como constitutiva do processo de aquisição de um contraste fônico, conforme anunciado por Freitas (2007).

## **Contribuições da análise acústica no entendimento das produções de crianças com o chamado DFE**

De forma geral, os resultados obtidos no presente estudo indicaram a presença maciça de produções gradientes nas crianças com o chamado DFE entre as duas fricativas investigadas. Esses resultados nos permitem concluir que as produções gradientes entre as duas categorias fônicas (fricativas coronais surdas), aliadas às marcas hesitativas indiciam uma maior atenção por parte das crianças com o chamado DFE na tentativa de atingir o contraste fônico da língua.

Particularmente, os parâmetros acústicos (a) limite inferior do pico de energia no espectro (b) centroide e (c) assimetria foram sensíveis para evidenciar indícios de tentativas das crianças com o chamado DFE em realizar contrastes fônicos. Por meio da análise desses parâmetros foi possível constatar emissões gradientes (intermediárias) entre as duas categorias fônicas sob investigação — fricativa alveolar e fricativa palatal — na produção dessas crianças, indicando a tentativa das mesmas de marcar produtivamente o contraste fônico entre esses sons.

Adicionalmente, no que se refere às características formais das marcas hesitativas, observou-se uma maior ocorrência dessas marcas (em especial, o alongamento e as pausas silenciosas) nas frases-veículo produzidas pelas crianças com o chamado DFE. Ainda se observou a ocorrência preferencial das marcas hesitativas diante da produção dos sons alvos, indicando, ainda que de forma precária, uma tentativa da criança com DFE de aproximar a sua pronúncia do alvo.

A nosso ver, esses resultados, de forma conjunta, permitiram concluir que a análise acústica favoreceu a identificação e a caracterização de produções gradientes em crianças com o chamado DFE, particularmente de distinções fônicas já iniciadas por essas crianças que podem passar despercebidas pela análise de oitiva. Dessa forma, informações derivadas de nosso estudo permitiram-nos concluir que a utilização da análise acústica se mostrou um importante aliado na inferência de

tarefas motoras realizadas pelas crianças com os chamados DFE, podendo tais informações contribuir para o direcionamento terapêutico dessas crianças.

## Considerações finais

Nossas análises indicam a necessidade de incorporação de estados intermediários ao considerarmos tanto a aquisição fonológica quanto a prática clínica (avaliação fonológica e processo terapêutico) direcionada a crianças com padrões fônicos não mais esperados para sua faixa etária. A identificação e a caracterização de produções gradientes, viabilizadas pela análise acústica, podem favorecer o entendimento de que flutuações (produções gradientes) na fala da criança são constitutivas do processo de aquisição de linguagem. A variação na fala da criança, que flutua entre as formas convencionais e divergentes da língua, pode ser compreendida como sinal de processos de reorganização em diferentes domínios da linguagem.

Assim, o “erro” deixa de ser considerado um desvio em relação ao que se entende como norma no processo de aquisição de linguagem e passa a ser considerado como um lugar em que justamente existe a possibilidade de resgatar singularidades com que o sujeito percebe e coloca em uso as regras da língua. Nesse sentido, ocorrências divergentes em relação à norma não devem ser desprezadas, mas colocadas em destaque na investigação dos dados da criança (DE LEMOS, 2002; FIGUEIRA, 1995, 1996).

No que se refere à incorporação de estados intermediários no direcionamento terapêutico, entendemos que permite a utilização de um conjunto de pistas (articulatórias, auditivas, visuais e sensorio-motoras) que passam a ser escolhidas a partir do trabalho de distinção fônica já iniciado pela criança. Assim, contrastes até então desconsiderados (encobertos ou gradientes), passam a ser aliados no direcionamento terapêutico.

Conforme aponta Freitas (2007, p. 128), “o desafio do terapeuta consiste em detectar a tarefa motora que resultou nessa produção para, assim, poder fornecer pistas mais adequadas às crianças”. Também conforme o descrito por Albano (2007, p. 13),

o tratamento fonoaudiológico eficaz consiste, nesses casos, em detectar a singularidade da criança quanto à dificuldade em questão e ajudá-la a apoiar a superação de seus “erros” nos seus acertos encobertos.

Finalmente, cabe destacar que estudos visando à investigação de produções gradientes e de contrastes encobertos presentes na fala infantil (com e sem problemas de pronúncia) são ainda necessários, uma vez que podem contribuir tanto para um maior entendimento do processo de estabelecimento de contrastes fônicos quanto para a prática clínica junto a crianças com dificuldades nesse processo.

**Agradecimentos:** À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo financiamento desta pesquisa (processo nº 06/61816-4).

BERTI, Larissa Cristina; MARINO, Viviane Cristina de Castro. Hesitation cues as constitutive of phonic contrast acquisition process. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 103-122, 2008.

**ABSTRACT:** *This study investigates the phonic contrast between voiceless coronal fricatives in disordered speech by using acoustic analysis. Six Brazilian Portuguese-speaking children, three with phonological disorder and three without it, from both genders, aging between 5 and 7, participated of this study. Two types of acoustic analysis were performed; one involving the spectral characteristics of fricative noise and another related to formal characteristics of hesitation cues. Findings from this study indicated that lower limit frequency, centroid and skewness were sensitive to evidence gradient productions in children with phonological disorder in the two sounds investigated, indicating attempts made by these children to mark the phonic contrast between these fricative sounds. Additionally, a greater occurrence of hesitation cues was found in children with phonological disorder as well as a preference for these marks right before the production of the target sounds. Thus, the overall results found in this study showed that the massive presence of gradient productions in children with phonological disorder associated with hesitation cues may indicate children's attempts to better achieve phonic contrast in their language.*

**KEYWORDS:** *Phonological acquisition. Acoustic analysis. Phonology.*

## Referências

ALBANO, E.C. **O gesto e suas bordas:** para uma fonologia acústico-articulatória do português brasileiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Representações dinâmicas e distribuídas:** indícios do Português Brasileiro adulto e infantil. Porto Alegre: Letras de Hoje, 2007.

BERTI, L. C. **Aquisição incompleta do contraste entre /s/ e /f/ em crianças falantes do português brasileiro**. Tese (Doutorado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas/SP, 2006. (Inédita).

BLADON, A.; SEITZ, F. Spectral edge orientation as a discriminator of fricatives. **Journal of the Acoustical Society of America**. [S.l.], Suppl.1, 80, S18-S19, 1986.

DE LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição da linguagem. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 30, n. 4, p. 145-162, 1995.

\_\_\_\_\_. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M.F.P. (Org.). **O método e o dado nos estudos da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 55-86.

FORREST, K.; WEISMER, G.; MILENKOVIC, P.; DOUGALL, R. N. Statistical analysis of word-initial voiceless obstruents: preliminary data. **Journal of the Acoustical Society of America** [S.l.], 84, p. 115-123, 1988.

FREITAS, M. C. C. **Aquisição de contrastes entre obstruintes coronais em crianças com padrões fônicos não esperados para sua faixa etária**. Dissertação (Mestrado em Linguística). IEL/Unicamp, Campinas/SP, 2007a. (Inédita).

\_\_\_\_\_. A disfluência a favor da fluência: casos de desvios fonológicos. In: CONFERÊNCIA LINGUÍSTICA E COGNIÇÃO. **Anais...**, Belo Horizonte, 2007b.

HEWLETT, N.; WATERS, D. Gradient change in the acquisition of phonology. **Clinical Linguistics and Phonetics**. [S.l.], v. 18, n. 6-8, 523-533, 2004.

JONGMAN, A.; WAYLAND, R.; WONG, S. Acoustic characteristics of English fricatives. **Journal of the Acoustical Society of America**. [S.l.], 108 (3), p. 1252-1263, 2000.

LEVY, I. **Uma outra face da nau dos insensatos: a dificuldade de vozear obstruintes em crianças de idade escolar**. Tese (Doutorado em Linguística), ). IEL/Unicamp, Campinas/SP, 1993.

MACKEN, M. A.; BARTON, D. The acquisition of the voicing contrast in English: a study of voice onset time in word-initial stop consonants. **Journal of Child Language** [S.l.], v. 7, p. 41-74, 1980.



MARCUSCHI, L. A hesitação. In: NEVES, M. H. M. (Org.). **Gramática do português falado: novos estudos**. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1999. p. 159-194.

NASCIMENTO, J. C. **Fenômeno hesitativo na linguagem**: um olhar para a doença de Parkinson. Dissertação (Mestrado Letras). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2005.

RODRIGUES, L. L. **Aquisição dos róticos em crianças com queixa fonoaudiológica**. Dissertação (Mestrado em linguística). IEL/Unicamp, Campinas/SP, 2007. (Inédita).

SCOBIE, J. M.; GIBBON, F.; HARDCASTLE, W. J.; FLETCHER, P. Covert contrast as a stage in the acquisition of phonetics and phonology. In: BROE, M.; PIERREHUMBERT, J. (Eds.). **Papers in Laboratory Phonology V: Language Acquisition and the Lexicon**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 194-207.

StatSoft, Inc. **STATISTICA** (data analysis software system), version 6.0 [www.statsoft.com](http://www.statsoft.com), 2001.

STREVENS, P. Spectra of fricative noise in human speech. **Language and Speech** [S.l.], 3, p. 32-49, 1960.



# O APÊNDICE NASAL: DADOS AERODINÂMICOS E DURACIONAIS

Beatriz RAPOSO DE MEDEIROS<sup>1</sup>

Mariapaola D'IMPERIO<sup>2</sup>

Robert ESPESSER<sup>3</sup>

**RESUMO:** Neste trabalho, investigou-se a variabilidade acústica da realização da vogal nasal em PB encontrada em contextos segmentados manualmente a partir da visualização de forma de onda e espectrograma. Especificamente, dir-se-ia que um murmúrio nasal discernível pode ser medido apenas quando a vogal nasal precede uma oclusiva e não quando precede uma fricativa. De acordo com uma hipótese alternativa, não haveria diferença entre os gestos nasais dos dois diferentes contextos. Assim, lançando-se mão de dados acústicos e aerodinâmicos (fluxo de ar nasal e oral) identificou-se um apêndice nasal tanto antes de /p/ (contexto oclusivo) como antes de /f/ (contexto fricativo), que corresponde ao gesto de fechamento labial e mostra elevado nível de fluxo de ar nasal. A hipótese alternativa, então, se confirma, enquanto a diferença acústica é explicada em termos de sobreposição de gestos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vogal nasal. Acústica. Aerodinâmica.

## Introdução

A vogal nasal do português brasileiro (doravante, PB) tem sido tradicionalmente descrita como uma sequência bifonêmica composta de uma vogal oral

---

<sup>1</sup> Departamento de Linguística, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, Brasil. biarm@usp.br.

<sup>2</sup> Université Aix-Marseille & Laboratoire Parole Langage, UMR, Université de Provence, Aix-en-Provence, France. mariapaola.dimperio@lpl-aix.fr

<sup>3</sup> Université Aix-Marseille & Laboratoire Parole Langage, UMR, Université de Provence, Aix-en-Provence, France. robert.espesser@lpl-aix.fr

seguida de uma consoante nasal (CÂMARA, 1970, BISOL, 2002; QUÍCOLI, 1990). Estudos experimentais mostraram a presença de duas fases na vogal nasal que precede uma oclusiva, a saber, uma fase oral seguida de uma fase plenamente nasal, esta última podendo abrigar um murmúrio vocálico<sup>4</sup> (CAGLIARI, 1977; SOUSA, 1994; SEARA, 2000, JESUS, 2002), chamado aqui de “apêndice nasal”. Exceto Cagliari (1977), que menciona a ausência do apêndice nasal diante de fricativas, os outros trabalhos não tratam da questão dos diferentes contextos à direita da vogal nasal.

A discussão a respeito das fases da vogal nasal foi retomada por (MEDEIROS, prelo) que, através de inspeção visual, mostra que o contexto fricativo à direita, a não ser por uma fase de transição, parece desfavorecer o aparecimento do apêndice. Por outro lado, em uma palavra com vogal nasal seguida de oclusiva, o apêndice nasal é claramente visível no espectrograma, ainda que muito variável. Segundo Sousa (1994), a duração do apêndice pode variar de 40 a 100 milissegundos (ms), já Jesus (2002) fala de um apêndice bastante curto (10 ms). Quanto ao número de formantes observáveis, estes podem variar de 3 a 5 (SEARA, 2000)<sup>5</sup>.

A variabilidade e o aspecto gradual da mudança das fases torna difícil uma segmentação precisa entre o fim da vogal nasal e o início do apêndice nasal. Sousa (1994) ainda reporta sobre um sujeito que nunca produzia apêndices nasais (ou murmúrios nasais, segundo a autora), e conclui que o fator “diferença individual” influencia a duração do apêndice. O fato é que a duração auferida depende de um outro fator que é como se delimita a fronteira deste apêndice para segmentá-lo e assim separá-lo da vogal nasal. Um recurso seria o de considerar a acentuada perda de amplitude da forma de onda ou perda de formantes (KELM, 1989). Segundo esse autor, o apêndice nasal, que para ele é uma consoante nasal, apresenta uma duração acústica de 45.5 ms, em contexto oclusivo à direita.

<sup>4</sup> Sousa (1994) chama a porção final da vogal nasal de “murmúrio nasal” e Seara (2000) usa o termo “murmúrio vocálico”. Pareceu-nos adequado nomear diferentemente o fenômeno, à medida que íamos desvendando sua característica aerodinâmica. O termo “murmúrio vocálico” é mais adequado para nomear o vozeamento de pouquíssimos pulsos que ocorre após vogais orais. Por sua vez, o termo “murmúrio nasal”, que veicula a idéia de fechamento do conduto vocal, é mais adequado às consoantes nasais, tendo se consagrado desde Fujimura (1962).

<sup>5</sup> Em estudo em preparação (MEDEIROS, B. R.; D'IMPERIO, M.; ESPESSER, R. – *Etude de l'aspect aérodynamique et temporel de la voyelle nasale en portugais brésilien: du contexte gauche ao contexte droit*.) não temos evidências de mais do que dois formantes em faixa de baixa frequência para o apêndice nasal.

No que diz respeito ao português europeu (PE), há consenso sobre o fato de que a vogal nasal seria seguida de uma consoante nasal verdadeira (VIANA, 1892; LACERDA; STREVENSON, 1956; ALMEIDA, 1976; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2007). No entanto, ainda que Almeida (1976) apontasse a existência de uma consoante nasal seguinte à vogal nasal no PE, postulou uma diferença de nasalização entre palavras como *canta* [kãntɐ] e *cansa* [kãnsɐ]. Haveria uma consoante nasal plena quando a vogal precede uma oclusiva oral, mas não seria plena diante de uma fricativa. A ausência de elemento consonantal entre a vogal nasal e a fricativa – em termos acústicos – é discutida em Busá (2007) e Kelm (1989), para o italiano e para o PB, respectivamente. Uma outra especificidade da sequência vogal + consoante nasal em PE é a de que tal consoante apresentaria assincronia de gestos em relação à consoante de início de sílaba, exatamente por causa de sua posição silábica final (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2007). Ou seja, o gesto vélico já está ativado quando se dá o gesto de oclusão. Veremos posteriormente como uma tal especificidade está relacionada à realização do apêndice nasal em PB.

Nosso objetivo, portanto, é estudar a vogal nasal em PB diante de dois contextos segmentais diferentes, o oclusivo e o fricativo, e propor então uma nova análise.

A hipótese aqui apresentada é a de que o apêndice nasal seria um fenômeno complexo da nasalidade vocálica em PB, a meio caminho entre uma vogal e uma consoante. Isto se opõe parcialmente às descrições em termo de fases precisas e/ou à análise segundo a qual uma consoante nasal plena segue o nó vocálico.

## **Metodologia do experimento**

A fim de esclarecer o fenômeno do apêndice nasal, coletamos dados acústicos e aerodinâmicos sincrônicos. A opção de coletar dados aerodinâmicos calcou-se no fato de que estes podem revelar movimentos articulatorios que não se podem inferir pelos dados acústicos acerca do apêndice nasal.

## ***Corpus* e locutores**

Constitui-se o *corpus* de dois grupos de logatomas e de palavras do PB. Os logatomas foram necessários pois a proposta era controlar os contextos em torno da vogal, sobretudo, no caso do presente estudo, o contexto à direita. O primeiro grupo contém enunciados em que se variou o contexto tanto à direita como à

esquerda da vogal nasal (Tabela 1). O segundo grupo apresenta consoantes nasais de ataque (Tabela 2).

pampa	pimpa
campa	quimpa
ampa	impa
panfa	pinfa
canfa	quinfa
anfa	infa

**Tabela 1:** Primeiro grupo do corpus:  $C_1V_1C_2V_2$  ou  $V_1C_2V_2$ . Em que  $V_1$  = vogal nasal [ẽ], [ĩ],  $C_1$  = [p], [k], zero,  $C_2$  = [p] ou [f],  $V_2$  = [e].

mapa	mipa
napa	nipa
mapá	mipá
napá	nipá

**Tabela 2:** Segundo grupo do corpus:  $C_1V_1C_2V_2$ . Em que  $C_1$  = [m] ou [n] tônico ou átono;  $V_1$  = [a] ou [i];  $C_2$  = [p];  $V_2$  = [e] ou [a].

Cinco locutores, entre 17 e 47 anos, falantes do PB do sudeste do Brasil, repetiram cada palavra-alvo quatro vezes, na frase-veículo *Eu digo \_\_\_\_\_ claramente.*

As vogais [ẽ] e [ĩ] foram escolhidas dentre as vogais nasais do PB por serem, respectivamente, a mais alta e a mais baixa, não-arredondadas. As consoantes [p] e [f] representaram, respectivamente, a classe das oclusivas e das fricativas, tendo em comum o ponto de articulação labial. Para esse primeiro grupo, o que fundamentou a escolha dos segmentos-alvo foi serem representativos de suas classes, já que, se fossem alvejados todos as vogais nasais e seus possíveis contextos à direita, teríamos um *corpus* muito grande, significando um tratamento estatístico com muitos fatores, e portanto longo, e uma coleta de dados estafante para

os sujeitos. O segundo grupo apresenta as consoantes nasais acentuadas diferentemente, ora em sílaba tônica, ora em sílaba átona, a serem comparadas com o apêndice nasal. As vogais que a seguem são fonologicamente orais.

Apesar de termos escolhido diferentes contextos à esquerda, estes não foram levados em conta por este estudo, cujo foco é o contexto direito da vogal nasal. Cabe, então, assinalar que não verificamos efeito do contexto à esquerda sobre o contexto à direita, ou seja, quando /f/ e /p/ foram comparados segundo o contexto à esquerda, quanto aos fluxos de ar oral e nasal, não se assinalou diferença ( $p$ -value = 0.89). Isto indica que podemos tratar das vogais nasais e de seu contexto à direita, variando ou não o seu contexto à esquerda, em termos de consoante oclusiva e contexto nulo.

## **Aquisição de dados**

A aquisição dos dados realizou-se no Centro Hospitalar de Aix<sup>6</sup> sob a orientação do Professor Bernard Teston, utilizando-se o EVA2 (TESTON, 1996). Para o registro simultâneo do som e dos fluxos de ar oral e nasal, as ponteiras<sup>7</sup> eram colocadas nas narinas e uma máscara de silicone flexível era colocada em torno da boca, o que evitava o vazamento de ar oral. Além do microfone, o dispositivo possuía captadores para o fluxo de ar nasal e oral, o primeiro situado sobre o segundo, em posição vertical, a fim de captar de modo natural o fluxo de ar nasal (GHIO;TESTON, 2002). Seguindo a regra do comitê de ética do Hospital, os sujeitos voluntários foram previamente esclarecidos a respeito das condições da coleta de dados.

As frases-veículo eram apresentadas na tela de um microcomputador aos locutores, que mantinham-se em pé, sempre com nariz e boca ajustados ao dispositivo de captação do sinal e que podiam, quando julgavam necessário, fazer uma pausa.

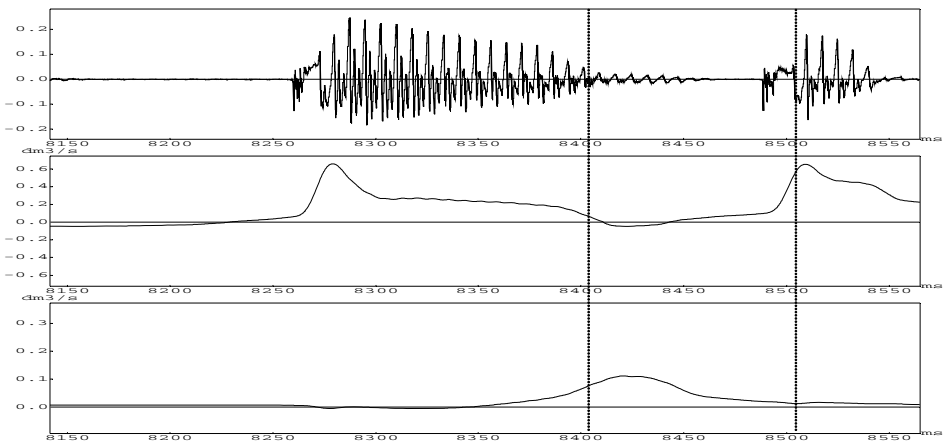
---

<sup>6</sup> Trata-se do hospital público da cidade de Aix-en-Provence na França, que abriga o equipamento desenvolvido pelos pesquisadores do LPL (Laboratoire Parole Langage), onde a primeira autora desenvolveu seu estágio pós-doutoral (Bolsa CAPES 2309/06-8)

<sup>7</sup> Extremidades de borracha que permitiam o encaixe do captador às narinas.

## Segmentação acústica

Os dados de fluxo de ar nasal, fluxo de ar oral e a onda sonora foram visualizados no Phonedit (GHIO, s/ data). Um exemplo desta visualização é apresentado na Figura 1, em que as linhas pontilhadas demarcam a porção que compreende o início do apêndice nasal, com base ainda no sinal acústico, até o fim da explosão da oclusiva. A segmentação de 400 ocorrências (5 locutores x 4 repetições x 20 enunciados) foi feita parcialmente de modo automático, utilizando-se a técnica de *dynamic time warping* (DTW) (COLEMAN, 2005) a partir dos dados acústicos, no PRAAT (BOERSMA; WEENINK. s/data). Inicialmente segmentou-se à mão um pequeno conjunto de frases-veículo, que serviram de referência para que o DTW “aprendesse” a buscar automaticamente as fronteiras entre os segmentos. Ao fim da segmentação automática uma revisão manual teve de ser feita para assegurar que o critério inicial de segmentação tinha sido seguido, ou seja, alinhar as fronteiras entre consoante e vogal com base nos pulsos vocálicos.



**Figura 1:** Palavra-alvo *pampa*, proferida pelo sujeito NAEM. Janela do alto: sinal acústico; janela do meio: curva de DAO e janela de baixo: curva de DAN.

## Segmentação aerodinâmica

Uma vez que os dados acústicos e aerodinâmicos foram sincronizados através de *script* para interface entre *softwares* diferentes (*Phonedit* e *Praat*), elaborado pelo terceiro autor, pudemos verificar efetivamente o aspecto aerodinâmico dos



segmentos que nos interessavam: a vogal nasal e seu contexto à direita, oclusivo e fricativo e as consoantes nasais de ataque.

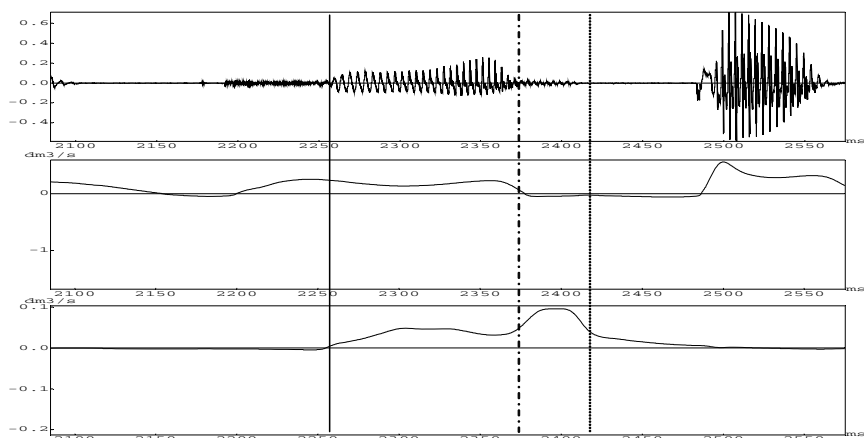
A variabilidade acústica da vogal nasal torna difícil a detecção de uma fronteira precisa entre o fim da vogal e o início do apêndice nasal (KELM, 1989; MEDEIROS, prelo). Para detectar o início deste segmento, consideramos as porções decrescentes do fluxo de ar oral (doravante DAO)<sup>8</sup> ao fim da vogal nasal seguida de /p/. Buscou-se um limiar predeterminado de 0.015 dm<sup>3</sup>/s de DAO ao fim da vogal nasal seguida de /p/. Esse limiar, muito próximo de zero, marca o início da oclusão labial para produzir /p/. Assim, o domínio temporal do apêndice se estendia do fechamento dos lábios ao fim do vozeamento, esse último, visível nos dados acústicos. A figura 2 mostra o apêndice depois de /ĩ/ (entre as linhas pontilhadas).

A curva de fluxo de ar nasal (DAN) também foi utilizada para localizar o apêndice nasal. Nesta região, ou seja, quando o DAO era descendente, pudemos observar uma curva ascendente de DAN. Segundo a análise visual dos dados, a curva de DAN atingia um pico que se situava pouco depois do gesto de oclusão oral.

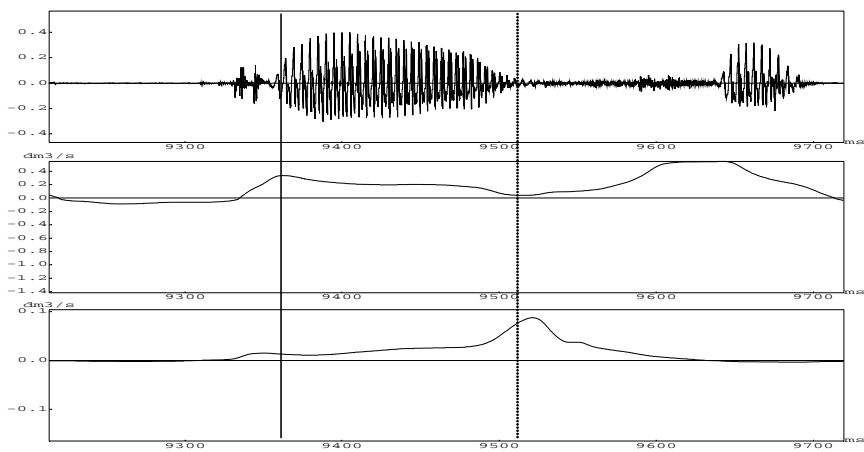
Se o procedimento para localizar o início do apêndice em contexto direto /p/ se revelou satisfatória, em se tratando do contexto direto /f/ a localização do apêndice nasal era muito mais delicada (Figura 3). Com efeito, acusticamente, a transição vogal-consoante não é abrupta, uma vez que há tão somente uma constricção incompleta dos lábios. Em termos aerodinâmicos, o DAO não apresenta uma queda franca (por exemplo, que vá a zero) por causa da turbulência durante o /f/, o que torna inoperante a definição de um limiar neste contexto. Não pudemos, então, encontrar indícios aerodinâmicos suficientemente robustos para lidar com a problemática de determinar o ponto da constricção oral para a fricativa (ponto de inflexão de DAO, por exemplo). Como paliativo para esse problema, decidimos comparar as durações da vogal nasal nos dois contextos diretos, bem como as durações das sequências que englobavam a vogal nasal e a fase consonântica seguinte.

---

<sup>8</sup> Adotamos a abreviação do francês DAO (débit d'air oral) e DAN (débit d'air nasal).



**Figura 2:** Palavra-alvo *quimpa*, proferida pelo sujeito COEF. Janela do alto: sinal acústico; janela do meio: curva de DAO e janela de baixo: curva de DAN.



**Figura 3:** Palavra-alvo *canfa*, proferida pelo sujeito COEF. Janela do alto: sinal acústico; janela do meio: curva de DAO e janela de baixo: curva de DAN.

## Medidas e resultados

### Resultados aerodinâmicos

Os dados aerodinâmicos confirmam a presença de um apêndice nasal de maneira a podermos entender seu *timing* em relação à vogal nasal e à oclusiva que o segue. As medidas feitas para localizá-lo nas palavras-alvo mostram que este

apresenta um pico de nasalidade 30 ms, em média, depois do início da oclusão labial (estimado por um limiar de DAO mencionado anteriormente). Assim, podemos lançar a hipótese de que o apêndice detectado após a vogal nasal pertenceria ao domínio temporal da oclusiva /p/. Além disso, as tendências das curvas de DAO e DAN ao fim da vogal nasal são inversas, com uma correlação nitidamente negativa (-0.82) o que mostra que assim que os lábios se fecham, o fluxo de ar nasal aumenta (ver Figura 2).

Levando-se em consideração que a vogal nasal, em PB e em PE, é geralmente descrita como uma sequência de vogal mais consoante nasal, comparamos o apêndice nasal à consoante nasal de ataque (/m/ ou /n/, presentes no segundo grupo do *corpus*). Os resultados mostram que o apêndice nasal está associado ao um DAN médio de 0.090 dm<sup>3</sup>/s, bem maior, então que aquele da consoante nasal, que é de 0.060 dm<sup>3</sup>/s. As diferenças de duração também são robustas: o apêndice dura em média 44 ms e a consoante nasal de ataque dura em média 77 ms (tônica e átona, confundidas). Ambos os resultados, aerodinâmicos e duracionais, foram submetidos à teste estatístico que indica significância nas comparações entre o apêndice e a consoante nasal. Cabe agora a seguinte observação: nosso achado de que o apêndice nasal tem um DAN maior do que o da consoante nasal não é incongruente com o fato de que, em PE, a consoante nasal de ataque tem uma organização articulatória diferente da consoante nasal de coda, ou seja, o fechamento oral é sincronizado ao abaixamento do véu (OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2007). Estendemos tal explicação para o fato de que a consoante nasal de ataque tem também uma organização aerodinâmica temporal diferente em relação à de final de sílaba: uma vez que oclusão labial e abaixamento vélico são sincrônicos, não há fluxo de ar suplementar a ser desviado, pois trata-se de interromper um conduto de ar para abrir outro. Por sua vez, o alto fluxo de ar nasal do apêndice, no PB, se explica: o fluxo de ar que passava inicialmente pelos condutos oral e nasal, em breve lapso de tempo, necessita passar por um único conduto, o nasal, uma vez que há a oclusão labial.

No que diz respeito ao contexto esquerdo /f/, verificou-se que o pico de nasalidade visível na curva de DAN, pode ocorrer cerca de 2 ms após o início dessa fricativa (ver figura 3) – o que vai ao encontro do achado de Shosted (2007) que verifica aumento de fluxo de ar nasal na extremidade das fricativas quando em contexto nasal em PB – e que ao longo dela há um DAN médio de 0.040 dm<sup>3</sup>/s.

## Resultados acústicos

Segundo o que explicamos ao final da seção “Segmentação aerodinâmica”, medidas de duração acústica foram realizadas levando-se em conta tanto a vogal nasal isolada de qualquer contexto, como em diferentes sequências. As medidas de duração foram necessárias, pois embora pudéssemos interpretar a ausência de apêndice nasal diante da fricativa baseados em outros estudos (ALMEIDA, 1976; KELM, 1989; BUSÁ, 1989; MEDEIROS, prelo), a curva de ar nasal apresentava sempre um pico na fronteira entre a vogal nasal e a fricativa, pico esse, comparável àquele diante de /p/, como podemos ver nas figuras 2 e 3.

A tabela 3 mostra as durações médias das vogais nasais e orais, assim como da vogal mais a consoante oclusiva e fricativa. Os valores apresentados são de médias estimadas por modelos lineares mistos, levando-se em conta o efeito de agrupamento por sujeito (*R Development Core Team*, 2008).

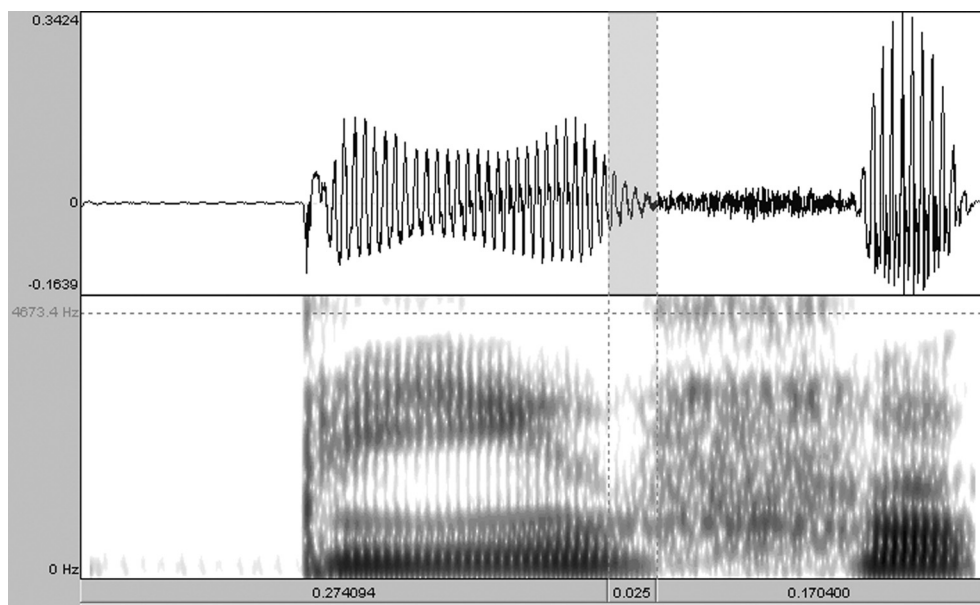
A vogal nasal foi medida de duas maneiras: a) como núcleo vocálico (nv), considerando-se a nova fronteira à sua direita obtida pela segmentação aerodinâmica (ver seções “Segmentação aerodinâmica” e “Resultados aerodinâmicos”) diante de /p/ (última coluna) e b) como vogal mais apêndice nasal, conforme a segmentação acústica. A partir desta última segmentação, obtivemos a duração de V1C2 (ver tabela) em que V1 é /ẽ/, /ĩ/, /a/, /i/, e C2 é /p/ ou /f/ e a duração de V1 isolada, diferenciando-se o contexto, ou seja, antes de /p/ (\_/p/) e antes de /f/ (\_/f/). A abreviação V1 (nv) serve para designar a vogal isolada do contexto, sem o apêndice nasal, o que só foi possível diante de /p/. ND designa os segmentos não disponíveis.

	V1C2	V1	V1C2	V1	V1(nv)
	C2 = /p/	_/p/	C2 = /f/	_/f/	_/p/
ẽ	261	184	289	175	152
ĩ	241	163	266	154	114
a	273	155	ND	ND	ND
i	235	115	ND	ND	ND

**Tabela 3:** Duração média em ms da vogal nasal isolada ou em sequência, em diferentes contextos à direita

A ausência, ou presença, de significância não será aqui buscada. Levaremos em conta o tamanho do efeito e os valores das médias estimadas. A duração das seqüências “vogal nasal + /p/ são próximas das seqüências “vogal oral + /p/”, com uma diferença de 12 ms entre /ẽ/ e /a/ (261 versus 273 ms) e de 6 ms entre /ĩ/ e /i/ (241 versus 235 ms). Além disso, a diferença de 3 ms entre o núcleo vocálico e a vogal nasal (152 ms) e a vogal oral (155 ms) é desprezível. Tais resultados indicam que a vogal nasal não é necessariamente mais longa do que a oral e vêm confortar a hipótese, lançada na seção “Resultados aerodinâmicos”, de que o apêndice nasal se insere no domínio temporal do /p/. A este respeito, é preciso salientar que o termo “murmúrio vocálico” é menos indicado para a fase final da vogal nasal. O fato de o /p/ abrigar este apêndice nasal sugere a sobreposição de gestos: o gesto do véu ao gesto do fechamento dos lábios. Por sua grande complexidade, esta questão demanda estudos futuros em que possamos discutir a importância do apêndice para a percepção da nasalidade vocálica e recolocar em questão a maior duração da vogal nasal em relação à oral (e.g., BEDDOR; WHALEN 1989). Para tanto, podemos levar ainda em consideração as durações obtidas por Kelm (1989), que verifica vogais nasais mais curtas que orais, contrapondo o núcleo vocálico de /ẽ/ (151 ms) ao /a/ (131 ms) e que advoga que, no PB, a percepção da nasalidade depende mais da qualidade nasal da vogal, do que de sua duração.

As seqüências “vogal nasal + /f/” são mais longas que as seqüências “vogal nasal + /p/”, o que atribuímos à duração intrínseca da fricativa e à uma inserção do apêndice diferente, já que pode-se falar de uma fase de transição da vogal para essa consoante (JESUS; SHADDLE, 2005). Cabe ainda chamar a atenção para o espectrograma ilustrativo da seqüência vogal nasal + /f/ (figura 4), no qual se vê uma coocorrência da turbulência da fricativa com o formante nasal, também verificada por Busá (2007) para o italiano. Este foi outro fato, além do pico de DAN, que nos obrigou a sermos cautelosos em afirmar que não há apêndice nasal antes da fricativa.



**Figura 4:** Palavra-alvo *pinfa*, proferida pelo sujeito COEF. Acima, forma de onda e abaixo, espectrograma. A porção entre cursores mostra início da turbulência e interrupção dos formantes, exceto o mais baixo.

A frágil diferença de 9 ms entre as vogais nasais (segmentação acústica) diante de /p/ e das vogais diante de /f/ (184 ms versus 175 ms para /ɜ/, 163 ms versus 154 para /i/ sugere que, apesar da dificuldade de sua detecção diante da fricativa, um apêndice nasal estaria presente neste contexto. Deve-se frisar que na segmentação acústica, não houve separação entre vogal nasal e apêndice, no contexto /p/.

## Discussão e conclusão

Utilizando dados originados, sobretudo, de segmentação aerodinâmica, localizamos o início do apêndice nasal que segue a vogal nasal em PB, inferindo o movimento de fechamento oral a partir do fluxo de ar oral. Segundo trabalhos anteriores (e.g., SEARA, 2000; KELM, 1989), o apêndice foi interpretado como uma fase de murmúrio vocálico ou como uma consoante nasal. A denominação “murmúrio vocálico”, não parece apropriada, já que o fenômeno se localiza depois do gesto de fechamento dos lábios, em contexto oclusivo, pelo menos. Por outro lado, podemos argumentar que não se trata de uma “verdadeira” consoante nasal,

pois não há consoantes plenas em coda no PB. Muito embora se afirme que a dita consoante que segue a vogal nasal adota o ponto de articulação da consoante seguinte, estudos experimentais não verificam sua soltura (CAGLIARI, 1977; SOUSA, 1994; JESUS, 2002). Em outras línguas, como o inglês, que nasalizam suas vogais diante de consoante nasal (SOLÉ, 1995), as consoantes nasais de coda são diferentes das de ataque, verificando-se sua redução final, em termos de menor ativação da ponta da língua (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1995). A explicação para o PB seria de que, historicamente, a redução desse elemento consonantal já se deu: em termos acústicos é mais curto e em termos articulatórios não apresenta soltura. No entanto, o apêndice nasal apresenta um DAN médio superior ao de uma consoante nasal, segundo os resultados aerodinâmicos.

A partir dos resultados obtidos, parece-nos impossível dar um *status* preciso de consoante nasal ou possível fase da vogal a este apêndice que se insere entre a vogal nasal e a consoante, oclusiva ou fricativa, seguinte. Esta fase se pareceria com uma consoante por causa do nítido fechamento do conduto oral, durante sua produção. Por outro lado, apresenta um vozeamento no domínio temporal da oclusiva surda, no qual se esperaria um gesto glotal aberto e, portanto, nenhum vozeamento. Para entender isso, deve-se considerar que o véu não sincroniza sua elevação com o fechamento labial. Com o véu ainda abaixado, a pressão transglotal é menor acima da glote, criando o vozeamento, que só cessa quando o véu se eleva por completo. Diante das evidências, consideramos o apêndice nasal como a resultante da constelação de gestos implicados na produção de uma seqüência vogal nasal + consoante oral: gesto vocálico, velar e labial. O gesto vélico seria ativado durante o gesto vocálico e se sobreporia ao labial.

**Agradecimentos:** Ao Bernard Teston e ao Leonardo Lancia, por contribuições muito valiosas a esse trabalho, e à CAPES, pela Bolsa de Pós-Doutoramento 2309/06-8 da pesquisadora brasileira.

RAPOSO DE MEDEIROS, Beatriz; D'IMPERIO, Mariapaola; ESPESSER, Robert. Nasal appendix: aerodynamical and temporal data. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 123-138. 2008.

**ABSTRACT:** *This work investigates the acoustic variability of nasal vowel realization in Brazilian Portuguese caused by right-hand segmental context. Specifically, it appears that a discernible nasal murmur is measurable only when the nasal vowel precedes a plosive, but*

*not before fricatives. According to an alternative hypothesis, there would be no difference between the nasal gestures in the two contexts. By means of both acoustic and aerodynamic data (nasal and oral airflow), a nasal appendix has been identified in both /p/ and /f/ contexts, which corresponds to the closing gesture of the lips and shows a high nasal airflow rate. Our alternative hypothesis is hence supported, while the acoustic difference is explained in terms of gestural overlap.*

**KEYWORDS:** *Nasal vowel. Acoustic. Aerodynamical data.*

## Referências

ALMEIDA, A. The portuguese nasal vowels: phonetics and phonemics. In: SCHMIDT-RADEFELT, J. (Ed.). **Readings in Portuguese Linguistics**. Amsterdam: North Holland Publishing Company. 1976. p. 349-396.

BISOL, L. Estudo sobre a nasalidade. In: ABAURRE, B. (Ed.). **Gramática do português falado**. Volume VIII. Campinas: Editora da Unicamp, 2002. p. 501-535.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. Praat. [www.praat.org](http://www.praat.org)

BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. Articulatory Phonology: an overview. **Phonetica**, 49, p. 155-180, 1992.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Gestural syllable position effects in American English. In: BELL-BERTI, F. RAPHAEL, L. J. (Eds.). **Producing speech: contemporary issues**. New York: AIP Press. 1995. p. 19- 33.

BUSÁ, M. G. Coarticulatory nasalization and phonological developments: data from Italian and English nasal-fricative sequences. In: SOLÉ. M. J.; BEDDOR, P.S.; OHALA, M. **Experimental approaches to phonology**. United Kingdom, Oxford University Press. 2007.

CAGLIARI, L. C. **An experimental study of nasality with particular reference to Brazilian Portuguese**. 320 f. Tese - Universidade de Edinburgo, Edinburgo, 1977.

CÂMARA JR., J. M. **Problemas de linguística descritiva**. Petrópolis: Editora Vozes, 1971.

COLEMAN, J. **Introducing speech and language processing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

GHIO, A.; TESTON, B. Caractéristiques de la dynamique d'un Pneumotachographe pour l'étude de la production de la parole : aspects acoustiques et aérodynamique. **Actes des JEP**, Nancy, França, p. 337-340. 2002.



GHIO, A. Phonedit: Multiparametric speech analysis. LPL (Aix-en-Provence, France) [www.lpl.univ-aix.fr](http://www.lpl.univ-aix.fr) .

FUJIMURA, O. Analysis of nasal consonants. **JASA**, 34, p. 1865-1875. 1962.

JESUS, M. T. Estudo fonético da nasalidade vocálica. **Estudos Linguísticos** 5, Belo Horizonte, p. 205-224. 2002.

\_\_\_\_\_; SHADLE, C. Acoustic analysis of European Portuguese uvular [χ, ɣ] and voiceless tapped alveolar [ɾ] fricatives. **JIPA**, p. 35-1, 2005.

KELM. Acoustic characteristics of oral vs nasalized /a/ in Brazilian Portuguese: variation in vowel timbre and duration. **Hispania**, v. 72, n. 4, p. 853-861, 1989.

LACERDA, A.; STREVENS, P. D. Some phonetic observations using a speech-stretcher. **Revista do Laboratório de Fonética Experimental**, Coimbra, 3, p. 5-16, 1956.

MEDEIROS. B. R. Vogais nasais do português brasileiro: reflexões preliminares de uma revisita. **Revista Letras**, 74, prelo, 2007.

OLIVEIRA, C.; TEIXEIRA, A. On gestures timing in european portuguese nasals. **Proceedings ICPHS XVI**, Saarsbrücken, p. 405-408, 2007.

QUICOLI, A. C. Harmony, lowering and nasalization in Brazilian Portuguese, **Lingua** 80, p. 295-331, 1990.

R Development Core Team. R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org> . 2008.

SEARA, I. C. **Estudo acústico-perceptual da nasalidade das vogais do português brasileiro**. 270 f. Tese - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

SHOSTED, R. Investigating the aerodynamics of nasalized fricatives. **Proceedings ICPHS XVI**, Saarsbrücken, p. 255-260, 2007.

SOLÉ, M. J. Spatio-temporal patterns of velopharyngeal action in phonetic and phonological nasalization. **Language and Speech**, v. 38, n. 1, p. 1-24, 1995.

SOUSA, E. M. G. **Para a caracterização fonético-acústica da nasalidade no português do Brasil**. Dissertação – Universidade Estadual de Campinas Campinas, 1994.

TESTON, B. Le système PHYSIOLOGIA. **Actes des JEP**, Avignon, França, p. 445, 1996.  
VIANA, A. R. G. **Exposição da pronúncia normal portuguesa para uso de nacionais e estrangeiros**. Lisboa. 1892.

WHALEN, D.H.; BEDDOR, P.S. Connections between nasality and vowel duration and height: elucidation of the Eastern Algonquian intrusive nasal. **Language**, v. 5, n. 3, p. 457-486, 1989.

# O USO DE TÉCNICAS VOCAIS COMO RECURSOS RETÓRICOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO

Maria Ignez de Lima PEDROSO<sup>1</sup>

**RESUMO:** As técnicas vocais são um conjunto de procedimentos facilitadores da voz que podem interferir na qualidade vocal dos sujeitos. O conhecimento atualizado, desses procedimentos, por meio de um estudo linguístico-discursivo é imprescindível para a atuação em Fonoaudiologia Estética, que pode abranger em seus trabalhos a oratória. Esses fatores motivaram-me, primeiramente, a fazer um levantamento bibliográfico sobre as técnicas vocais para os diversos profissionais da voz falada e cantada, estudo que possibilitou a organização de uma coletânea das principais técnicas pesquisadas. Tomando essa pesquisa como ponto de partida, neste trabalho, minha proposta é apresentar uma reflexão e discussão focadas no uso das técnicas relacionadas, principalmente, à ação harmônica da conduta fonatória, que estão fundamentadas nos seguintes aspectos: relaxamento, respiração, articulação, projeção, flexibilidade vocal. Nessa discussão, saliento a importância da voz e de vários componentes linguísticos da dinâmica vocal (frequência, intensidade, entonação, ritmo e velocidade de fala, entre outros elementos prosódicos) que, nos processos dialógico-argumentativos da oratória, funcionam como recursos persuasivos e de veridicção na construção do discurso de diversos profissionais da voz falada, tais como advogados, professores, pastores, vendedores, locutores e repórteres, dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso. Retórica. Interação Verbal. Prosódia. Técnicas Vocais. Voz Profissional.

---

<sup>1</sup> Grupo de Pesquisa Práticas de Leitura e Escrita em Português Língua Materna, DLCV, FFLCH, USP e Secretaria Municipal da Saúde de Votuporanga, SP, Brasil. mi.lima@terra.com.br

## Introdução

Durante muito tempo se tem falado das técnicas vocais como abordagens facilitadoras da voz. Sabe-se que os primeiros livros de exercícios de voz datam do século XVI. De acordo com pesquisa bibliográfica realizada em trabalho anterior, Pedroso (2000), a maioria dessas técnicas está relacionada à ação harmônica da conduta fonatória, que se baseia nos seguintes aspectos: relaxamento, respiração, articulação, projeção e flexibilidade vocal. Frequentemente utilizadas dentro do campo de atuação da Fonoaudiologia<sup>2</sup>. Partindo dessa pesquisa, no presente trabalho, interessam-me, sobretudo, as técnicas vocais utilizadas pela Fonoaudiologia para o aperfeiçoamento em relação a aspectos envolvidos na voz e na linguagem oral, ou seja, as técnicas vocais usadas pela Fonoaudiologia Estética, que pode abranger, em sua atuação, com profissionais da voz falada<sup>3</sup>, além dos conhecimentos linguísticos relacionados à prosódia e à dinâmica vocal, também conhecimentos teórico-práticos da oratória, arte de falar bem publicamente.

Portanto, para que possa demonstrar e discutir o uso de técnicas vocais como recursos retóricos na construção do discurso, adoto o princípio dialógico da linguagem, conforme Bakhtin (2000), fundamento-me nos estudos discursivos de Foucault (1999) e nos estudos sobre a retórica grega, especificamente, sobre um dos seus componentes, a oratória, procurando destacar as possíveis relações entre essas concepções teóricas e algumas pesquisas realizadas no campo da Linguística e da Fonoaudiologia Estética.

Apesar do uso frequente das técnicas vocais na Fonoaudiologia, até o momento, são raros os autores da literatura fonoaudiológica, especificamente da

<sup>2</sup> “A Fonoaudiologia é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana, no que se refere ao seu desenvolvimento, aperfeiçoamento, distúrbios e diferenças, em relação aos aspectos envolvidos na função auditiva periférica e central, na função vestibular, na função cognitiva, na linguagem oral e escrita, na fala, na fluência, na voz, nas funções orofaciais e na deglutição”, segundo texto aprovado pelo Plenário do Conselho Federal de Fonoaudiologia durante a 78ª SPO, realizada nos dias 06 e 07 de março de 2004.

<sup>3</sup> Na Fonoaudiologia, Ferreira e Souza (2000, p. 2), em seus estudos, consideram “profissional da voz falada o indivíduo que, para exercer a profissão, depende de sua voz, sendo esta seu instrumento de trabalho”. Ferreira (1995), anteriormente, já havia proposto uma divisão em que esses profissionais pudessem ser classificados do seguinte modo: “profissionais da arte (dentre eles, cantores (erudito, popular, coral e religioso), atores (teatro, circo e televisão) e dubladores); profissionais da comunicação (locutores, repórteres (televisão e rádio) e telefonistas); profissionais da educação (professores de diferentes áreas e graus, padres, pastores e fonoaudiólogos); profissionais de marketing (operadores, vendedores, leiloeiros, camelôs, políticos, entre outros); profissionais do setor da indústria e comércio (diretores, gerentes, encarregados de seção, supervisores, entre outros) e profissionais do judiciário (advogados promotores e juízes)”.

Fonoaudiologia Estética, que têm se preocupado em conceber, em teorias de bases discursivas, a utilização dessas técnicas como recursos retóricos do discurso. Do reduzido número de publicações nessa área, destacam-se as pesquisas realizadas por Gonçalves (2000) e por Lopes (2000).

Nesse panorama, no qual ainda são escassas as reflexões e investigações linguístico-discursivas, acredito que esse estudo poderá contribuir especificamente para o estabelecimento de um diálogo entre as áreas da Fonoaudiologia e da Linguística.

## Concepções teóricas

Para Bakhtin (2000), a linguagem se fundamenta no dialogismo, desse modo, ela é vista como prática sócio-histórica de interação verbal e manifesta a heterogeneidade do sujeito e dos discursos que o constituem. Certamente, a abrangência dessa visão desperta grande interesse entre os pesquisadores no campo das Ciências Humanas, mas, também entre os fonoaudiólogos que se dedicam aos estudos linguísticos e que priorizam a linguagem em seus contextos de atuação profissional, atentando-se à relação sujeito/linguagem.

Em seus estudos, esse filósofo da linguagem, além de descrever os elementos linguísticos da enunciação, também valoriza os elementos extralinguísticos e estéticos da criação verbal presentes na interação, uma vez que, segundo o que propõe, *o enunciado, a unidade real da comunicação verbal*, é sempre produzido num contexto ideológico preciso. Desse modo, o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto social, pela relação dialógica entre os sujeitos e os discursos que os constituem.

Sendo assim:

A utilização da língua efetua-se, em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 279)

Portanto, o *estilo* (seleção dos recursos linguísticos feita pelo locutor) está constitutivamente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, que Bakhtin denomina “gêneros do discurso que, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 321).

Especificamente, para a proposta deste trabalho, vale ressaltar que na seleção de recursos linguísticos feita por um locutor (autor), ele poderá incluir o uso de técnicas vocais como elementos retóricos dos enunciados que constituirão o seu discurso. Como, por exemplo, o uso das técnicas vocais de acentuação, nas quais o sujeito é orientado a acentuar (ênfatar) uma das palavras do enunciado por meio de variações tonais, mudanças de duração e de intensidade em sua voz ou na velocidade de sua fala para chamar a atenção de um determinado auditório para um tema específico. Pode-se vincular essa técnica ao que Bakhtin denomina *entonação expressiva*, se ela for vista como um recurso que expressa a relação valorativa que o locutor estabelece com o enunciado e com o seu destinatário, pois:

As *tonalidades dialógicas* preenchem um enunciado e devemos levá-las em conta se quisermos compreender até o fim o estilo do enunciado [...] Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (BAKHTIN, 2000, p. 317-321)

Desse modo, segundo Bakhtin, para que se possa compreender a *expressividade* de uma palavra ou de um discurso qualquer, é necessário o conhecimento e um estudo mais aprofundado e extenso da *natureza do enunciado* em geral e dos vários tipos de enunciados em particular, isto é, dos *gêneros do discurso*, primários e secundários, pois,

a palavra, enquanto unidade da língua, é neutra, isto é, não comporta um juízo de valor e está a serviço de qualquer locutor. A partir do momento em que é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo. (2000, p. 309)

De acordo com sua concepção filosófica-linguística:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo lingüístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. A língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua [...] Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o *todo* do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um elo inalienável. (BAKHTIN, 2000, p. 282-326)

Essas concepções de Bakhtin (2000) podem enriquecer muito o embasamento teórico da Fonoaudiologia Estética destinada ao aperfeiçoamento vocal de

profissionais da voz falada. Pois, para os fonoaudiólogos, que podem compartilhar das idéias desse pesquisador, fica evidente a necessidade de se considerar prioritariamente o sujeito (locutor) e a relação valorativa que ele estabelece com os enunciados e com os seus destinatários em determinados contextos sociais. Desse modo, o treino e o uso de diversas técnicas vocais pode ser visto não apenas como um trabalho de instrumentalização mecânica na construção do discurso, mas, sobretudo, como um aprendizado que adquire sentido para o sujeito, isto é, um aprendizado de enunciados (técnicas) relacionado à utilização e ao domínio dos *gêneros retóricos da oratória* (BAKHTIN, 2000, p. 280-281), gêneros secundários que se caracterizam pela persuasão e aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa.

Pensando no contexto de atuação do fonoaudiólogo junto aos profissionais da voz falada, assim como nos diversos contextos de atuação de cada um desses profissionais, são valiosos, também, os estudos de Foucault (1999) sobre o discurso, uma vez que o autor, ao determinar as condições de funcionamento dos discursos, propõe o conceito de *ritual* como procedimento de sujeição que pode ser observado em diferentes lugares, entre eles, nos discursos terapêuticos, religiosos, judiciários e políticos. Portanto, para que possa estar cada vez mais qualificado a realizar os seus trabalhos discursivo-terapêuticos é interessante que o fonoaudiólogo tenha acesso às ideias desse pesquisador.

Para Foucault:

[...] ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início qualificado para fazê-lo. [...] O ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo de um diálogo, da interrogação, da recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciado), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de signos [sentidos] que devem acompanhar o discurso; fixa, enfim, a eficácia suposta ou imposta das palavras, seu efeito sobre aqueles aos quais se dirigem, os limites de seu valor de coerção. (1999, p. 39)

Por sua formação acadêmica, o fonoaudiólogo possui um lugar na sociedade que lhe confere determinadas qualificações. Dentre elas, ser também um profissional da voz falada e estar autorizado a realizar um acompanhamento não clínico com pessoas interessadas em obter aperfeiçoamento vocal por meio da aprendizagem e do uso de diversas técnicas vocais estudadas no campo da Fonoaudiologia. Desse modo, a Fonoaudiologia Estética poderia *se inscrever em certo horizonte teórico de uma disciplina* e, para Foucault, a *disciplina* também é um princípio de controle da produção do discurso, pois “ela lhe fixa os limites

pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, 1999, p. 36).

Ainda de acordo com Foucault:

[...] o discurso – como a psicanálise nos mostrou – não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é objeto do desejo; e visto que – isto a história não cessa de nos ensinar – o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar. (1999, p. 10)

Portanto, o fonoaudiólogo tanto quanto os demais profissionais da voz falada com os quais realiza trabalhos de estética vocal, possui o *objeto do desejo*, de poder, que o discurso confere a quem o profere, principalmente, se é proferido com persuasão, ou seja, capaz de conduzir o auditório (destinatários) a agir de um determinado modo. Assim, um advogado ao preparar uma defesa, um professor ao preparar um curso, um radialista ao fazer a locução de um comercial, todos deverão possuir conhecimentos sobre o assunto a ser discutido e sobre o seu auditório. Quanto ao fonoaudiólogo, em sua atuação estética com qualquer um desses profissionais, além de necessitar das informações específicas do contexto social dessas pessoas, também deverá conhecer, saber abordar e utilizar ao máximo algumas das diversas técnicas vocais relacionadas à ação harmônica da conduta fonatória, principalmente, aquelas relacionadas à oratória, adaptando-as em função das condições e necessidades de cada indivíduo e profissão.

## Retórica e Oratória

A Oratória, como a arte de falar bem em público, como um conjunto de regras e de técnicas que permitem apurar as qualidades pessoais de quem se destina a falar em público, confunde-se com a Retórica em certo sentido. Na Grécia Antiga, a Oratória era estudada como componente da Retórica (composição e apresentação dos discursos), e era considerada uma importante habilidade na vida pública e privada. Aristóteles e Quintiliano estão entre os mais conhecidos autores sobre o tema na antiguidade.

Segundo Voilquin e Capelle (1964), em sua introdução ao livro *Arte retórica e arte poética*, Aristóteles, como filósofo grego e espírito universal que era, tratou de todas as matérias conhecidas em seu tempo, inclusive da Retórica, tendo se tornado o discípulo predileto de Platão, no período entre 428-348 a.C.



Na citação abaixo, segue a definição da retórica formulada por Aristóteles:

Assentemos que a Retórica é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Nenhuma outra arte possui esta função, porque as demais artes têm, sobre o objeto que lhes é próprio, a possibilidade de instruir e de persuadir; por exemplo, a medicina, sobre o que interessa à saúde e à doença [...] o mesmo acontece com outras artes e ciências. Mas a Retórica parece ser capaz de, por assim dizer, no concernente a uma dada questão, descobrir o que é próprio para persuadir. (1964, p. 22)

Depois de ter assentado esta base sólida, Aristóteles (VOILQUIN, J.; CAPELLE, J. 1964) aplicou-se a discriminar as analogias e as diferenças entre a Retórica e a Dialética, considerando nem uma, nem outra como disciplinas especiais, visto que ambas tratam de questões que, de algum modo, são da competência comum de todos os homens sem pertencerem ao domínio de uma ciência determinada. Na *Arte retórica*, o filósofo estuda detalhadamente a arte dos discursos que auxiliam o trabalho do homem público (juiz, participante da assembleia, ou aquele que dela se serve para elogiar ou censurar).

Sabemos, portanto, que a retórica, como teoria da comunicação persuasiva, desde a antiguidade, suscitou um interesse crescente entre os cientistas e os filósofos, assim como grandes polêmicas, principalmente, com relação ao tratamento descuidado que os sofistas davam ao tema.

Também em nosso tempo, segundo Perelman (1993), durante algumas décadas do século XX, tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, essa arte passou a ser controvertida e menosprezada, pois pouco se beneficiava da comunidade universitária. Mas, o autor relata que esse panorama parece ter se modificado e, atualmente, houve uma reabilitação da Retórica, que ele passa a identificar como uma *teoria geral da argumentação*.

Desse modo, o autor considera que:

A teoria da argumentação concebida como uma nova retórica (ou uma nova dialética) cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere. [...] Identificando esta com a teoria geral do discurso persuasivo, que visa ganhar a adesão, tanto intelectual como emotiva, de um auditório, seja ele qual for, afirmamos que todo o discurso que não aspira uma validade impessoal depende da retórica. Desde que uma comunicação tenda a influenciar uma ou várias pessoas, a orientar os seus pensamentos, a excitar ou apaziguar as emoções, a dirigir uma ação, ela é do domínio da retórica (PERELMAN, 1993, p. 172).

Mais recentemente, Reboul (1998) apresenta uma síntese detalhada sobre o sistema retórico formulado por Aristóteles. A seguir, são apresentados os principais tópicos encontrados nessa síntese pertinentes à proposta do presente trabalho.

Na descrição do sistema retórico, Reboul apresenta uma classificação que representa as partes (fases) que compõem um discurso, as quais devem ser conhecidas por todos interessados na Oratória. São elas:

- (1) A Invenção (heurésis, em grego): a busca que empreende o orador de todos os argumentos e de outros meios de persuasão relativos ao tema de seu discurso;
- (2) A Disposição (taxis): a ordenação desses argumentos, donde resultará a organização interna do discurso, isto é, um plano que contém as suas partes. As mais clássicas são: o exórdio, a narração, a confirmação e a peroração;
- (3) A Elocução (léxis): que não diz respeito à palavra oral, mas à redação escrita do discurso, ao estilo, o ponto em que a retórica encontra a literatura;
- (4) A Ação (hypocrisis): a proferição efetiva do discurso, com tudo o que ele pode implicar em termos de efeitos de voz, mímicas e gestos.

(cf. REBOUL, 1998, p. 44-67)

O autor salienta, entretanto, que antes de empreender um discurso, é preciso estar informado sobre o assunto a ser tratado e o gênero que convém a ele. Desse modo, segundo os antigos, são três os gêneros do discurso na oratória: *o judiciário, o deliberativo e o epidíctico*. Reboul, fundamentado em Aristóteles, esclarece que são três, porque há três tipos de auditório e é a necessidade de adaptar-se a eles que determina as características específicas a cada gênero.

Atualmente, há também tantos outros tipos de discursos persuasivos. Mas, para Reboul (1998, p. 47), “Aristóteles teve o mérito de mostrar que os discursos podem ser classificados segundo o auditório e segundo a finalidade”. O quadro seguinte sintetiza a tipologia proposta em Reboul (1998, p. 47):

Gêneros	Auditório	Tempo	Ato	Valores	Argumento-tipo
Judiciário	Juízes	Passado (fatos por julgar)	Acusar Defender	Justo Injusto	Entimema (dedutivo)
Deliberativo	Assembléia	Futuro	Aconselhar Desaconselhar	Útil Nocivo	Exemplo (indutivo)
Epidíctico	Espectador	Presente	Louvar Censurar	Nobre Vil	Amplificação

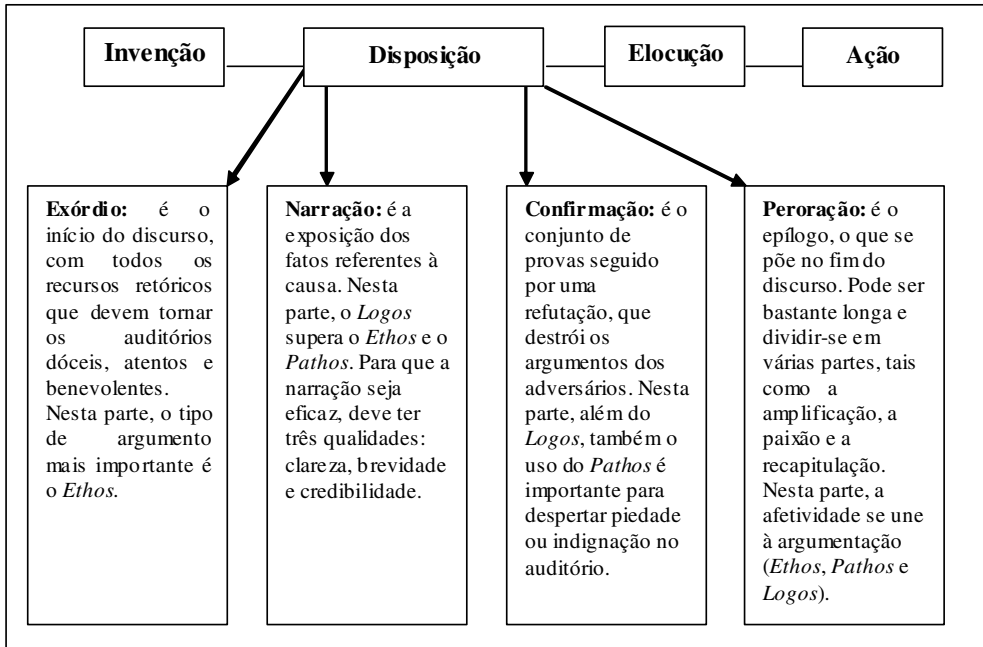
**Quadro 1:** Os três gêneros do discurso

Dando sequência à síntese a que se propôs, Reboul (1998) comenta que, após a determinação do gênero, o orador deve buscar argumentos, no sentido de encontrar recursos persuasivos, e descreve três tipos de argumentos definidos por Aristóteles:

- (1) *Ethos*: de ordem afetiva, é definido como o caráter moral que o orador deve assumir (deve parecer ter, mesmo que não o tenha) para inspirar confiança no auditório, para preencher as condições mínimas de credibilidade mostrando-se sensato, sincero e simpático, de acordo com as expectativas do público com quem estiver falando, cujas expectativas variam segundo a idade, a competência, o nível social etc;
- (2) *Pathos*: também de ordem afetiva, é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos que o orador deve suscitar no auditório com o seu discurso, ou seja, o caráter psicológico dos diferentes públicos, aos quais o orador deve adaptar-se (para tanto, precisa conhecer a psicologia das diversas paixões: cólera, medo, piedade, entre outras);
- (3) *Logos*: de ordem racional, diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso.

Na construção do discurso retórico, todos esses argumentos deverão ser considerados pelo orador, principalmente, no momento da *Disposição (taxis)*, que consiste em um lugar, em um plano-tipo ao qual se recorre para a organização do discurso.

No quadro a seguir, podemos observar um esboço das estruturas mais clássicas que constituem o discurso, de acordo com Reboul (1998). Mais adiante, elas serão incorporadas às técnicas vocais vistas nesse trabalho como recursos retóricos na construção do discurso.



**Quadro 2:** O Discurso e as suas partes

## A voz e a prosódia na construção do discurso

Com relação à voz na construção do discurso, é importante saber que, de qualquer modo, conscientes ou não, influenciamos com nossas vozes e somos influenciados pelas vozes das pessoas com quem interagimos. Portanto, certamente, ela é um dos mais significativos recursos de persuasão.

Desde o nascimento, a voz é o resultado da combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, constituindo-se num poderoso recurso de interação do sujeito nos seus diversos contextos sócio-históricos, pois é um dos mais complexos modos de comunicação.

Existem vários outros modos de comunicação, realizados através do olhar, dos gestos, da expressão corporal, da expressão facial e da fala. A voz, entretanto, é responsável por carregar e fornecer informações significativas (prosódicas) com relação às três dimensões pessoais: a biológica (dados físicos básicos tais como o sexo, a idade e as condições de saúde), a psicológica (características básicas da personalidade e do estado emocional do sujeito) e a sócio-histórica (dados sobre os grupos sociais e profissionais a que pertencemos).

Behlau e Pontes descrevem os processos básicos para a produção da voz e da fala. São eles:

- (1) Para emitirmos a voz e a fala nosso cérebro dispara o comando central, que chega em nossa laringe e nos articuladores dos sons da fala através de nervos específicos.
  - (2) Inicialmente precisamos inspirar ar, ou seja, colocar o ar para dentro dos pulmões; para tanto, as pregas vocais [duas dobras formadas por músculos e mucosa, em posição horizontal dentro da laringe] devem estar afastadas;
  - (3) Ao emitirmos a voz, as pregas vocais aproximam-se entre si, com tensão adequada, controlando e bloqueando a saída de ar dos pulmões;
  - (4) O ar coloca em vibração as pregas vocais, que realizam ciclos vibratórios que se repetem rapidamente; quanto mais agudo o som, mais rapidamente os ciclos se repetem;
  - (5) As caixas de ressonância [laringe, faringe, boca, nariz e seios paranasais que funcionam como um alto-falante natural da fonação] devem estar ajustadas para facilitar a amplificar a saída do som pela boca;
  - (6) Os articuladores, ou seja, os lábios, a língua, a mandíbula e os dentes, devem se posicionar de modo adequado ao som da fala a ser emitido.
- (cf. BEHLAU; PONTES 1999, p. 9)

Esses autores relatam que a voz é uma espécie de *impressão digital* que permite a identificação das pessoas por uma simples gravação, como acontece nos casos de sequestros e ameaças. Por outro lado, ela muda constantemente, pois é uma das projeções mais intensas da nossa personalidade, uma representação muito forte do que somos e do modo como nos comportamos no mundo. Portanto, todos somos capazes de produzir vários tipos de vozes, o que é um bom indício de saúde vocal e psicológica, pois significa que podemos realizar diferentes ajustes fisiológicos e que podemos estar sintonizados com o nosso interlocutor.

Esta grande flexibilidade da voz é um dos principais incentivos para o treinamento vocal, pois sabemos que é possível modificar e aperfeiçoar a qualidade vocal por meio de técnicas vocais apropriadas às pessoas interessadas em empreender esse processo de aprendizagem.

Na atuação fonoaudiológica com profissionais da voz falada, que desejam realizar um aperfeiçoamento vocal, antes de tudo, é de extrema importância a investigação de quanto a pessoa conhece sobre a sua própria voz, isto é, de quanto a qualidade de sua voz se deve às suas características anatômicas herdadas e o quanto se deve aos aspectos funcionais de sua emissão (de como usa os órgãos de seu aparelho fonador).

Assim, de acordo com Behlau e Pontes:

A psicodinâmica vocal é exatamente esse processo de leitura de vozes, onde auxiliamos o indivíduo a reconhecer os elementos de sua qualidade vocal que foram condicionados durante sua vida. Com esse trabalho, procuramos trazer ao consciente as informações contidas na qualidade vocal individual e os efeitos dessa voz sobre os ouvintes. (1999, p. 16)

Os autores recomendam ainda que:

[...] as impressões transmitidas por um tipo de voz devem ser sempre analisadas de acordo com a cultura a que um indivíduo pertence, e os parâmetros identificados nunca devem ser analisados isoladamente, mas sim em conjunto e na situação e contexto a que pertencem. (BEHLAU; PONTES, 1999, p. 16)

Desse modo, esses pesquisadores descrevem exemplos de parâmetros vocais e suas associações psicodinâmicas, os quais apresento a seguir.

<b>Voz do Falante</b>	<b>Interpretação do ouvinte</b>
Voz rouca	Cansaço, estresse, esgotamento
Voz soprosa	Fraqueza, mas também sensualidade
Voz comprimida	Caráter rígido, emissões contidas, esforço e necessidade de controle da situação
Voz monótona	Indivíduo monótono, repetitivo, chato e desinteressante
Voz trêmula	Sensibilidade, fragilidade, indecisão ou medo
Voz infantilizada	Ingenuidade ou falta de maturidade emocional
Voz nasal (fanhosa)	Limitação intelectual e física, falta de energia e inabilidade social
Voz grave (grossa)	Indivíduo enérgico e autoritário
Voz aguda (fina)	Indivíduo submisso, dependente, infantil ou frágil
Conversa em tons agudos	Clima alegre
Conversa em tons graves	Clima triste e melancólico
Pouca variação de tons na fala	Rigidez de caráter e controle das emoções

Varição rica de tons na fala	Alegria, satisfação e riqueza de sentimentos
Intensidade elevada (falar alto)	Franqueza, energia ou falta de educação
Intensidade reduzida (falar baixo)	Pouca experiência nas relações pessoais, timidez ou medo
Articulação definida dos sons da fala	Clareza de idéias, desejo de ser compreendido
Articulação imprecisa dos sons da fala	Dificuldade na organização mental ou desinteresse em comunicar-se
Articulação exagerada dos sons da fala	Sinal de narcisismo
<b>Voz do falante</b>	<b>Interpretação do ouvinte</b>
Velocidade lenta da fala	Falta de organização de idéias, lentidão de pensamento e atos
Velocidade elevada da fala	Ansiedade, falta de tempo ou tensão
Respiração calma e harmônica	Organismo equilibrado e mente calma
Respiração profunda e ritmada	Pessoas ativas e enérgicas
Ciclos respiratórios irregulares	Agitação e excitação

**Quadro 3:** Parâmetros vocais e suas associações psicodinâmicas  
(adaptado por BEHLAU e PONTES, 1999)

Após a apresentação de algumas considerações fonoaudiológicas sobre a voz, a sua produção e os efeitos que diferentes tipos de vozes podem provocar no auditório, passo a discutir a importância da prosódia na construção do discurso.

Dos estudos linguísticos, destaco os seguintes dizeres:

É preciso recuperar a idéia de que linguagem é a união de significado e significante, idéias e sons da fala, tudo organizado em estruturas muito bem edificadas e, portanto, passíveis de uma descrição precisa e abrangente do fenômeno linguístico. A função básica dos elementos prosódicos na linguagem oral é a de realçar ou reduzir certas partes do discurso, para que daí resulte um mapeamento do discurso que mostra ao interlocutor como dar valor e importância a certos elementos e como tratar com menos importância outros elementos. [...] A prosódia comanda o valor que se deve atribuir a diferentes elementos do discurso, dando, por assim dizer, uma chave de interpretação. (CAGLIARI, 1992a, p. 46-47)

<sup>4</sup> Essa noção de prosódia, o acesso à leitura e às discussões dos textos de Abercrombie (1967) e de Cagliari (1992a) foram obtidos no decorrer das aulas da disciplina *Escrita e Prosódia*, ministrada pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho, no Setor de Pós-Graduação do Departamento de Estudos Linguísticos da Unesp – São José do Rio Preto, no segundo semestre de 2000.

Abercrombie (1967) define os elementos prosódicos como aspectos vocais não segmentais, ou seja, como estratos da qualidade e da dinâmica vocal aos quais pode se atribuir significação linguística. A partir dessa definição, dos estudos de Cagliari e de comentários em aula feitos pelo Prof. Dr. Lourenço Chacon<sup>4</sup>, podemos compreender que a prosódia se refere ao conjunto de todas as informações acústicas não segmentais que vêm das ondas sonoras e às quais podemos atribuir significação linguística.

A prosódia possui um valor fundamental na constituição dos sentidos do discurso, uma vez que sinaliza ao interlocutor como ele deve interpretar o que o falante diz, além de possuir um importante papel coesivo ao conectar e relacionar elementos distantes no discurso.

Na Fonética, Abercrombie (1967) descreve diversos elementos prosódicos, quando apresenta as características da qualidade e da dinâmica vocal. É o que especificamos a seguir.

*Qualidade vocal:* É determinada organicamente e fisiologicamente pelas estruturas laríngeas. A voz é considerada uma “marca registrada” de cada indivíduo, é o resultado da vibração das pregas vocais na laringe e seus efeitos vocais obtidos nas cavidades de ressonância. Vários fatores interferem na qualidade vocal:

- a) Fatores inatos: sexo, idade, constituição física;
- b) Fatores adquiridos: nível cultural, região geográfica, ajustes motores (musculares), hábitos vocais.

*Dinâmica vocal:* Consiste em parâmetros vocais geralmente adquiridos e, portanto, possíveis de imitação, servindo para caracterizar tanto grupos sociais quanto indivíduos. Os componentes típicos da dinâmica vocal são:

- *Altura (frequência/ pitch):* impressão auditiva da frequência com que o som é emitido pelo aparelho fonador (número de vibrações por segundo das pregas vocais). Classifica-se a altura em grave ou aguda, podendo-se medi-la em laboratório de acústica;
- *Intensidade (loudness):* efeito do som sobre o ouvido em termos de forte e fraco. Há três determinantes principais da intensidade: a força e a duração do fluxo aéreo na expiração, a força e a duração do fechamento glótico e os fatores conjugados dos ressonadores;



- *Tempo* (velocidade de fala): velocidade de fala (rápida/lenta). Depende de vários fatores, entre eles, o estilo de conversação, a ênfase desejada e o nível sociocultural do falante;
- *Continuidade* (pausas/emissões): incidência das pausas na conversação, ao modo como se concatenam momentos de silêncio com os momentos de fala;
- *Ritmo* (pulsação): recorrência de um fenômeno. Pode ser silábico ou acentual. No Português, como são os acentos que ocorrem em intervalos regulares, o ritmo é acentual. O ritmo se refere a contrastes, pulsação, alternâncias e depende da maneira como são utilizados os músculos respiratórios (torácicos) durante a expiração;
- *Tessitura* (extensão vocal/agudo e grave): deslocamentos da movimentação dos músculos da laringe de um indivíduo de seu tom mais grave para o seu tom mais agudo, que saem de sua zona de conforto vocal, associados especialmente a fatos textuais na oralidade;
- *Registro* (gênero): mudança circunstancial de qualidade vocal devido a diferentes ajustes musculares durante a fonação com propósito discursivo;
- *Flutuação tonal*: variações de frequência, deslocamentos de tessitura que propiciam unidades de informações linguísticas maiores. Estão incluídos na flutuação tonal:
  - o *Tom*: variações de frequência ligadas à informação lexical;
  - o *Entonação*: variações de frequência, em geral, dentro da zona de conforto vocal do indivíduo e associadas a informações sintáticas, textuais, pragmáticas e discursivas.

Ainda com relação à Fonética, Massini-Cagliari (1993) também apresenta uma pesquisa que investiga diversos parâmetros prosódicos com a finalidade de descobrir a natureza fonética do acento em português. O estudo dessa autora e, posteriormente, o estudo aprofundado sobre os *Domínios prosódicos do português no Brasil*, realizado por Tenani (2002), trazem conhecimentos linguísticos e contribuições muito valiosas para a Fonoaudiologia.

É importante salientar que nem sempre o falante tem consciência da importância dos elementos prosódicos componentes da dinâmica vocal e nem sempre consegue ajustar ou reajustar por si próprio alguns desses parâmetros.

Nestes casos, é de grande valia contar com a orientação de um fonoaudiólogo tanto para a modificação de hábitos prejudiciais ao uso satisfatório da voz quanto para o aprendizado de técnicas vocais. Vale ainda ressaltar que o conhecimento e a utilização de determinadas técnicas vocais, compostas por um ou mais elementos prosódicos, são imprescindíveis nos processos dialógicos argumentativos da oratória e na construção do discurso de todos os profissionais da voz falada, uma vez que a qualidade da voz atua poderosamente como um dos mais significativos recursos de persuasão no momento da proferição do discurso.

## Técnicas vocais, objetivos e funções

De modo geral, as técnicas vocais são definidas como procedimentos facilitadores da voz que visam ao alinhamento corporal e ao relaxamento, à coordenação pneumofonoarticulatória e a liberação dos articuladores da fala e ressonadores, à melhora da intensidade e da qualidade vocal e, finalmente, o aumento da flexibilidade e da plasticidade vocal.

As técnicas são inúmeras e diversificadas, portanto, é sempre necessário realizarmos uma seleção das técnicas mais significativas para os nossos objetivos e propósitos.

Em trabalho anterior Pedroso (2000), por acreditar, naquele momento, principalmente, na importância do conhecimento e da atualização das técnicas vocais fisiologicamente mais equilibradas e que permitem um rendimento máximo e longevidade da voz como requisitos fundamentais para a atuação fonoaudiológica, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre as principais técnicas vocais utilizadas na atuação fonoaudiológica destinada aos profissionais da voz falada e cantada. Desse modo, da coletânea descrita naquela pesquisa, selecionamos e adaptamos algumas das técnicas que consideramos pertinentes à proposta deste trabalho. São elas:

- (1) *Técnicas de relaxamento*: tem o objetivo de liberar tensões corporais excessivas. Por meio de alongamentos e de exercícios que promovem mudanças de postura, procura-se obter uma maior harmonia entre a comunicação oral e a comunicação corporal. São técnicas clássicas relacionadas ao trabalho vocal;
- (2) *Técnicas respiratórias*: são considerados exercícios psicofisiológicos que possibilitam o autodomínio do corpo para a satisfatória emissão da voz. Asseguram um fluxo contínuo de

inspiração e expiração, auxiliam na redução de tensões laríngeas e evitam o fechamento da glote antes da iniciação da fonação. Tem o objetivo de promover um maior controle do aumento de volume de ar e uma boa coordenação pneumofonoarticulatória;

- (3) *Técnicas de expressão corporal*: assim como as técnicas de relaxamento, as técnicas de expressão vocal favorecem a harmonia na interrelação corpo/voz e o processo integrativo e o desenvolvimento do potencial humano. Auxiliam o sujeito a identificar estados de hipercontração indesejáveis, aumentando a sua consciência corporal;
- (4) *Técnicas de articulação*: são movimentos articulatórios realizados pelos órgãos fono-articulatórios (lábios, língua, bochechas, mandíbula e musculatura faríngea e laríngea) com a finalidade de promover uma emissão vocal equilibrada e clareza da dicção. Entre elas são descritas: a técnica do estalo de língua associado ao som nasal, a técnica de rotação de língua no vestíbulo bucal, a técnica de vibração de lábios e de língua, entre outras;
- (5) *Técnicas mastigatórias*: são universais nos trabalhos relacionados à voz. São utilizadas para favorecer o equilíbrio da produção da voz, podendo modificar globalmente a qualidade vocal do sujeito;
- (6) *Técnicas de ressonância*: são sons produzidos em determinadas cavidades de ressonância do trato vocal que auxiliam na modulação vocal, modificando formantes da voz de acordo com a cavidade utilizada;
- (7) *Técnica de voz salmodiada*: esta técnica se baseia na produção de uma emissão semelhante a dos salmos (ditos ou cantados) nas igrejas. O recitativo de uma elocução encoraja um fluxo fonatório cômodo, reduzindo a tendência em direção a um ataque vocal brusco e com pressão glótica aumentada. A voz salmodiada (cantada) promove uma redução nas tensões dos tratos laríngeo e vocal;
- (8) *Técnicas de projeção vocal*: dependem da força e da duração do fluxo aéreo na expiração, da força e da duração do fechamento glótico e dos fatores conjugados das cavidades de resso-

nância. Todos esses aspectos são responsáveis por uma maior intensidade vocal que auxilia no desenvolvimento de um maior alcance da voz, de acordo com a necessidade do sujeito em seus diferentes contextos sociais;

- (9) *Técnicas de acentuação (modulação de altura e intensidade)*: são variações de tom, de intensidade, de duração e de velocidade de fala na emissão de determinados enunciados que o falante deseja ou necessita enfatizar em seu discurso, dependendo do contexto da comunicação e das suas intenções. Essas técnicas visam à reunião de condições mínimas para se obter uma plasticidade vocal saudável e satisfatória;
- (10) *Técnicas de flexibilidade vocal*: estas técnicas auxiliam na expressividade vocal por meio do jogo dinâmico realizado com o uso de diversos elementos prosódicos tais como: entonação, velocidade de fala, pausas, duração, intensidade, entre outros. A voz se torna mais agradável, o falante mais interessante revelando a exata intenção de seu discurso;
- (11) *Técnicas de emissões valorizadas*: são emissões produzidas com maior duração (alongamento da duração de uma sílaba) e/ou com maior ou menor intensidade vocal que as emissões habituais ou, ainda, emissões destacadas por pausas devidas ou fora do esperado. São utilizadas para modificar o sentido literal de uma palavra, para chamar a atenção para o que se vai dizer e para representar uma atitude do falante (ironia, autoridade, entre outras);
- (12) *Técnicas de aceleração ou desaceleração*: as ocorrências de maior ou menor velocidade de fala no discurso servem para se dar maior valor a algo que se diz;
- (13) *Técnicas de leitura oral de palavras, de enunciados e de textos*: a leitura em voz alta auxilia a coordenação fonorespiratória, a articulação e a flexibilidade vocal, uma vez que para as diferentes interpretações de um enunciado há a necessidade do uso satisfatório de diversos elementos prosódicos;
- (14) *Técnicas de treinamento auditivo*: visam ao desenvolvimento da discriminação auditiva de parâmetros vocais específicos utilizados na construção do discurso;
- (15) *Técnica de imitação de personagens*: visam a uma maior flexibilidade vocal, uma vez que há a necessidade do uso de vários

elementos prosódicos, dentre eles, principalmente a entonação para a caracterização das atitudes de um personagem.

## Técnicas vocais e recursos retóricos na construção do discurso

Como vimos, a voz, o seu uso e os efeitos que pode provocar nos ouvintes ocupa um lugar de destaque nos estudos da Retórica, principalmente, na proferição do discurso: a Ação (*hypocrisis*).

A esse respeito, ressaltamos com Reboul que:

A ação é o arremate do trabalho retórico, a proferição do discurso. É essencial, porque, sem ela, o discurso não atingiria o público. Sua função é acima de tudo fática [atrair pelo contato a atenção do interlocutor]. [...] A ação, que em grego é *hypocrisis*, antes de adquirir sentido pejorativo, significava a interpretação do adivinho, depois a interpretação do autor, a ação teatral. Assim como o hipócrita, o autor finge sentimentos que não tem, mas sabe disso, e seu público também. Assim também o orador: pode exprimir o que não sente, e sabe disso; mas não pode informar seu público, ou destruiria seu discurso. (1998, p. 68)

De acordo com esse autor, certas regras antigas são indispensáveis e permanecem, como a impositação da voz, o domínio da respiração, a variedade do tom e da elocução, regras sem as quais o discurso não passa.

Entretanto, além da importância fundamental da voz nesta fase do discurso, podemos observar também o valor de destaque que ela possui, pelo menos, em mais uma das fases que o compõem, na *Disposição*.

Conforme observamos, nas quatro partes da *Disposição*: *exórdio*, *narração*, *confirmação* e *peroração*, três principais argumentos (*Ethos*, *Pathos* e *Logos*) devem ser considerados e utilizados para que ocorra uma comunicação persuasiva. Vimos que o *Ethos* e o *Pathos* são de natureza afetiva, uma vez que manifestam o caráter moral do orador e o caráter psicológico dos diferentes públicos, aos quais o orador deve se adaptar. Desse modo, é possível comparar esses dois argumentos à voz, pois, com ela, também podemos manifestar o nosso caráter e as nossas disposições psicológicas. Para tanto, quanto mais a conhecermos e pudermos mantê-la saudável, melhores chances teremos de usá-la de modo satisfatório.

A atuação fonoaudiológica estética realizada com profissionais da voz falada é uma oportunidade destinada a esse conhecimento, pois, o fonoaudiólogo pode recorrer ao uso de diversas técnicas vocais, vistas como recursos retóricos, ou seja, como opções de uso, seletividade ou supressão e como formas construti-

vas que tornam o discurso eficaz ou específico, para trabalhar e aperfeiçoar a voz dessas pessoas que, geralmente, necessitam atingir, com os seus discursos, determinados públicos como, por exemplo, um locutor radialista na locução de um comercial, de uma notícia ou de qualquer outro gênero discursivo do rádio.

Especificamente, com relação ao trabalho do locutor radialista, Corrêa (2002) apresenta considerações significativas sobre algumas visões da Linguística Moderna para estudantes e profissionais da Comunicação Social, destaca alguns recursos de que o jornalista e o radialista podem lançar mão para construir um efeito de verdade para o que é dito e ressalta a importância da qualidade da voz na locução radiofônica como *um dos mais poderosos recursos de veridicção do texto radiofônico*. (CORRÊA, 2002, p.90-91). De fato, anteriormente, pudemos observar a importância da voz e da sua relação com a escrita no rádio, quando constatamos o uso frequente de diversos elementos prosódicos como pausas, contornos entonacionais, alongamentos vocálicos, entre outros nas locuções realizadas em emissoras de rádio AM e FM, que constituíram uma parte do *corpus* de minha dissertação de mestrado por ele orientada (PEDROSO, 2002).

Ainda com relação aos recursos vocais nas locuções, vale conferir a pesquisa de Medrado (2002). Nesse estudo, a autora realiza uma interessante análise perceptivo-auditiva e acústica de recursos vocais utilizados na locução publicitária.

## Considerações finais

Nos relacionamentos humanos, a voz possui um papel fundamental na constituição do sujeito e na construção dos seus discursos. Como vimos, o discurso não é apenas aquilo que manifesta as lutas ou os sistemas de dominação, é, sobretudo, aquilo que *é objeto do desejo* entre os homens. Desse modo, desde a antiguidade e até os nossos dias, os estudos da Retórica e da Oratória proporcionam conhecimentos bastante úteis e interessantes a todos que desejam ou que necessitam falar bem a determinados tipos de auditórios.

Em nosso tempo, a Fonoaudiologia pode e tem enriquecido o seu campo de estudo e de atuação no trabalho de Estética Vocal realizado com profissionais da voz falada, já que por meio do conhecimento linguístico-discursivo e da utilização de técnicas vocais apropriadas é possível aperfeiçoar a qualidade vocal do profissional interessado neste processo de aprendizagem.

De acordo com o que foi proposto neste trabalho, foram demonstradas as importâncias da voz e da prosódia na organização do discurso, o modo como a prosódia está intimamente ligada aos sentidos que o falante deseja sinalizar aos seus interlocutores e a possibilidade do uso de diversas técnicas vocais (muitas delas, constituídas por um ou mais elementos prosódicos) como recursos estratégicos e persuasivos (retóricos) na construção do discurso de pessoas que utilizam a voz como a sua principal ferramenta de trabalho.

Finalmente, vale ressaltar que não são as técnicas propriamente ditas, nem a quantidade de técnicas para se desenvolver com as pessoas que importa, mas, sim, a relação fonoaudiólogo/cliente/linguagem estabelecida durante esse processo. Para tanto, é necessário que o fonoaudiólogo também se torne um aprendiz, constantemente buscando conhecimentos, vivenciando e incorporando em seus trabalhos usos interessantes das técnicas mais pertinentes a cada caso, adaptando-as em função das condições, das necessidades e dos contextos sociais em que os sujeitos estiverem inseridos. Desse modo, os sentidos e a eficácia dessa aprendizagem estarão constitutivamente vinculados à relação dialógica entre sujeito/linguagem.

**Agradecimentos:** Registro os meus agradecimentos ao Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Léslie Piccolotto Ferreira por iluminarem a minha paixão pela escrita e pela voz. Agradeço ainda a todos que auxiliaram na realização desse artigo.

PEDROSO, Maria Ignez de Lima. The use of vocal techniques as rhetoric resources in the construction of discourse. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 139-161, 2008.

**ABSTRACT:** *Vocal techniques are a set of facilitating procedures of the voice that can interfere in the vocal quality of the individual. Up-to-date knowledge about these procedures, through linguistic-discursive study is vital when working in Esthetic Speech Therapy, the scope of which can include oratory. These factors motivated me, first of all, to carry out a bibliographical survey about vocal techniques for the several professionals of spoken and sung voice, a study which enabled the organization of a collectanea of the main techniques researched. Taking this research as a starting-point, my proposal, in this paper, is to present a reflection and discussion focused on the use of techniques, mainly related to the harmonic action of phonetic conduct, which are based on the following aspects: relaxation, breathing, articulation, projection, vocal flexibility. In this discussion, I highlight the importance of voice and of various linguistic components of vocal dynamics (voice frequency, intensity, intonation, rhythm and speed, among other prosodic elements) that in the argumentative*

*dialogic processes of oratory act as resources of persuasion and truthfulness in the discourse construction of several spoken voice professionals, such as lawyers, teachers, priests, salespeople, radio announcers and reporters, among others.*

**KEYWORDS:** *Discourse. Rhetoric. Verbal Interaction. Prosody. Vocal Techniques. Professional Voice.*

## Referências

ABERCROMBIE, D. **Elements of general phonetics**. Edimburgh: Edimburgh University Press, 1967. p. 91-110.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Introdução e notas de Jean Voilquin e Jean Capelle. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Clássicos Garnier/Difusão Européia do Livro, 1964.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BEHLAU, M. PONTES, P. **Higiene vocal: cuidando da voz**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

\_\_\_\_\_. **Avaliação e tratamento das disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995.

CAGLIARI, L. C. Da importância da prosódia na descrição de fatos gramaticais. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992a. p. 40-64.

\_\_\_\_\_. Prosódia: algumas funções dos supra-segmentos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.23, p. 137-151, 1992b.

CORRÊA, M. L. G. **Linguagem e comunicação social: visões da linguística moderna**. São Paulo: Parábola, 2002.

FERREIRA, L. P. (Org.). **Voz profissional: o profissional da voz**. Carapicuíba: Pró-Fono Departamento Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_; SOUZA, T. M.T. Um século de cuidados com a voz profissional falada: a contribuição da fonoaudiologia. In: COSTA, H. O.; FERREIRA, L. P. **Voz ativa: falando sobre o profissional da voz**. São Paulo: Roca, 2000.



FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GONÇALVES, N. **A importância de falar bem**: a expressividade do corpo, da fala e da voz valorizando a comunicação verbal. São Paulo: Lovise, 2000.

LOPES, V. **Oratória e Fonoaudiologia Estética**. Carapicuíba: Pró-Fono, 2000.

MASSINI-CAGLIARI, G. Sobre a natureza fonética do acento em Português. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v.9, p. 195-216, 1993.

MEDRADO, R. B. **Locução publicitária**: análise perceptivo-auditiva e acústica de recursos vocais. 2002. 100 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - PUC, São Paulo, 2002.

PEDROSO, M. I. L. Técnicas vocais para os profissionais da voz. In: COSTA, H. O.; FERREIRA, L. P. **Voz ativa**: falando sobre o profissional da voz. São Paulo: Roca, 2000. p. 119-136.

\_\_\_\_\_. **A relação fala/escrita do texto radiofônico**. 2002. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2002.

PERELMAN, C. **O império retórico**: retórica e argumentação. Porto: Edições ASA/Divisão Gráfica, 1993.

REBOUL, O. O sistema retórico. In: **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 43-69.

TENANI, L. E. **Domínios prosódicos no Português do Brasil**: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. 2002. 317 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2002.



# PARA UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVA NO ENSINO/ APRENDIZADO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Milenne BIASOTTO-HOLMO<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho propõe uma abordagem para o ensino de língua estrangeira que seja constituída de operações e reflexões sobre a linguagem. Dentro dessa perspectiva, defendemos um ensino que leve em consideração as capacidades epilinguísticas e metalinguísticas do aprendiz, a exploração consciente dos mecanismos de paráfrase e a construção de categorias gramaticais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino/aprendizado. Língua Estrangeira. Abordagem Enunciativa. Atividade Epilinguística. Paráfrase.

Desde os tempos mais remotos, a necessidade de se comunicar com estrangeiros se faz presente, quer por razões econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais, ou militares. Essa necessidade de entrar em contato com indivíduos falantes de outras línguas é que fez que povos antigos se preocupassem com o aprendizado de língua estrangeira, e conseqüentemente, com seu ensino,

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-graduação em Linguística, FCL, UNESP, Araraquara, São Paulo, SP, Brasil.  
milennebiasotto@yahoo.com.br

preocupação que se estende até os dias atuais e se manifesta na diversidade de abordagens<sup>2</sup> de ensino propostas.

São diversas as abordagens propostas para o ensino de língua estrangeira, geralmente, respostas contrárias à abordagem tradicional ou clássica, também chamada gramática-tradução. Por inspirar o ensino das línguas vivas, especialmente no século XIX, perdurando até o início do século XX, e mesmo tendo sido alvo de críticas e reações que culminaram em novas abordagens (a abordagem das séries de Gouin e a abordagem direta, por exemplo), julgamos necessárias algumas considerações acerca dessa abordagem tradicional, pois ela continua a exercer um papel importante na história da didática das línguas, seja por servir como modelo, seja por incitar reações contrárias.

## A abordagem tradicional

A abordagem tradicional consiste, fundamentalmente, em ensinar uma língua estrangeira com base na língua materna, seguindo alguns passos essenciais: memorização prévia de uma lista de palavras fora de contexto; conhecimento das regras necessárias para a utilização dessas palavras em frases; conjugação verbal e exercícios de tradução. É uma abordagem explícita e dedutiva, em que as regras gramaticais são apreendidas partindo-se de exemplos, e são expostas a partir de uma meta-língua, fazendo-se uso de palavras e expressões como: preposição, concordância de tempo, adjetivo qualificativo, entre outros.

A ênfase é dada à língua escrita, e tem-se como objetivo final levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira. Outra finalidade fundamental dessa abordagem é, segundo Germain, “[...] desenvolver as faculdades intelectuais do aprendiz: o aprendizado de uma L2<sup>3</sup> é visto como uma ‘disciplina mental’ susceptível de desenvolver a memória [...]”<sup>4</sup> (1993, p. 102). Além disso, o aprendiz deve ser capaz de traduzir tanto da língua alvo para a língua fonte, quanto o inverso,

<sup>2</sup> *Abordagem* é um termo abrangente, que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e do aprendizado. Já o termo *método*, que pode estar contido em uma *abordagem*, tem uma abrangência mais restrita e envolve as regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. Optamos, neste trabalho, pelo termo *abordagem*.

<sup>3</sup> L2 diz respeito à abreviação de “língua estrangeira”.

<sup>4</sup> Todas as citações em idioma distinto do português foram por nós traduzidas, de modo a facilitar a leitura.

isto é, a abordagem visa à formação de bons tradutores da língua escrita literária (GERMAIN, 1993).

Desse modo, as duas habilidades privilegiadas pela abordagem tradicional são a leitura e a escrita, ficando relegadas a um segundo plano a compreensão e expressão oral.

Na abordagem tradicional, a língua é concebida como um conjunto de regras e de exceções observáveis nas frases ou textos, susceptíveis de serem aproximadas da língua materna (STERN apud GERMAIN, 1993). O aprendizado da L2 é visto como uma atividade intelectual que consiste em apreender e memorizar regras e exemplos com vistas a um eventual domínio da morfologia e da sintaxe da língua estrangeira.

A relação professor/aluno é hierárquica, ou seja, o professor representa a autoridade, a personagem dominante dentro da sala de aula, por ser o detentor do saber, o que leva praticamente a uma inexistência de interação professor/aluno. A interação entre aprendizes também é praticamente inexistente. A iniciativa vem sempre do professor e, por isso, pouca iniciativa é atribuída ao aluno.

Apresentado esse breve panorama da abordagem tradicional, tratemos de outras abordagens igualmente relevantes, que servirão de ponto de comparação para a abordagem que ora propomos.

## **Abordagem das séries de Gouin (1880)**

O método das séries desenvolveu-se a partir de observações feitas por François Gouin acerca dos problemas que encontrou ao tentar aprender a língua alemã pela abordagem tradicional e acerca do processo de aprendizado de língua materna pelo seu sobrinho.

O autor parte do pressuposto de que o aprendizado de língua materna obedece a um “princípio de ordem”, isto é, “[...] tudo começa por uma representação mental dos fatos reais e sensíveis do mundo e não por abstrações, declinações, conjugações ou regras. As percepções são então ordenadas (e não deixadas ao acaso) depois transformadas em conhecimento [...]” (GOUIN apud GERMAIN, 1993, p. 117).

Para que se pareça ao máximo com o aprendizado em língua materna, o aprendizado de língua estrangeira, de acordo com Gouin, deve se dar a partir da língua usual, cotidiana.

Para o autor, uma série linguística é uma sequência de narrativas, de descrições, de temas que reproduzem na ordem cronológica todos os momentos e fenômenos conhecidos de determinado assunto. Assim, o autor determina uma série de frases que representam, na ordem cronológica, todas as ações necessárias para, por exemplo, ir pegar água<sup>5</sup>. (SEARA, 2001).

De acordo com Seara (2001), essa abordagem, apesar de sua difícil implantação no sistema escolar, provocou uma grande revolução, por se opor radicalmente à abordagem tradicional. Além disso, ainda segundo Seara (2001), Gouin foi o primeiro, entre os metodólogos, a se questionar sobre o que é a língua e sobre o processo de aprendizado de uma língua para então tirar conclusões pedagógicas, e é a partir de seu método que os métodos didáticos vão se basear sobre as teorias do aprendizado (psicológicas, linguísticas, sociológicas, etc.).

Germain (1993) diz não haver referências específicas na obra de Gouin (1880) ao papel do aprendiz e à interação entre professor e aluno.

## Abordagem direta

A abordagem direta surge na França e na Alemanha, no fim do século XIX, como uma resposta contrária à abordagem tradicional, indo ao encontro das novas necessidades e dos novos anseios da sociedade, que

não queria mais uma língua exclusivamente literária, ela tinha necessidade de uma ferramenta de comunicação que pudesse favorecer o desenvolvimento das trocas econômicas, políticas, culturais e turísticas que se aceleravam naquela época (SEARA, 2001, p. 6).

A evolução das necessidades de aprendizado de línguas estrangeiras provoca o aparecimento de um novo objetivo, chamado “prático”, que visa a um domínio efetivo da língua como um instrumento de comunicação.

O princípio fundamental da abordagem direta é ensinar língua estrangeira a partir da língua estrangeira, isto é, sem que haja recurso à língua materna. O termo “direto” refere-se ao acesso “direto” ao sentido estrangeiro, sem intermédio da tradução, e, assim sendo, o aluno deve ser estimulado a pensar automaticamente em L2.

<sup>5</sup> Por exemplo: pegar o balde, erguer o balde, atravessar a cozinha, abrir a porta, dirigir-se à bomba d’água, até o momento de largar o balde. (Essa série – *La série de la pompe* – pode ser conferida integralmente em Germain (1993, p. 119)).

Embora a ênfase dessa abordagem esteja na língua oral, já que sua finalidade geral é aprender a utilizar a língua para se comunicar, as quatro habilidades (*skills* - ouvir, falar, ler e escrever) são desenvolvidas. No entanto, as habilidades de leitura e escrita ficam subordinadas à habilidade de fala. A língua oral estudada é a língua cotidiana, falada pelos locutores nativos de L2.

A teoria psicológica subjacente a essa abordagem é o associacionismo, isto é, a associação da forma e do sentido (GERMAIN, 1993), motivo pelo qual o vocabulário é ensinado com o auxílio de gravuras, gestos, objetos; o nome é associado à “coisa”. Assim, um dos métodos utilizados pela abordagem direta é o intuitivo, que propõe uma explicação do vocabulário de modo a levar o aluno a um esforço pessoal de adivinhação a partir de objetos e imagens, sem passar pela língua materna. O mesmo ocorre com a gramática, que é aprendida indutivamente: o aluno é exposto aos fatos da língua, para mais tarde, sistematizá-los. Dessa maneira, a compreensão se dá de modo intuitivo. É importante ressaltar que o vocabulário ocupa um lugar mais importante que a gramática nessa abordagem.

Os tipos de exercício mais utilizados são os de pergunta-resposta, exercícios de conversação (professor-alunos; alunos-alunos) simulando a comunicação, exercícios para completar, ditados, redação de parágrafos, etc.

O professor não traduz e não explica, mas demonstra, com o auxílio de objetos e imagens. É ele quem dirige as atividades da classe, no entanto, deixa uma certa iniciativa ao aprendiz. O professor continua no centro do processo de ensino/aprendizado, por ser o guia do aluno e por servir de modelo linguístico.

## **Abordagem áudio-oral**

A abordagem áudio-oral, de origem americana, fundamenta-se na psicologia behaviorista e no estruturalismo linguístico. Alguns dos grandes nomes do movimento são Bloomfield, no campo da linguística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia.

Segundo Leffa (1988), a abordagem áudio-oral segue os seguintes princípios básicos: “[...] a língua é fala e não escrita” (o que põe em evidência a língua oral); “[...] a língua é um conjunto de hábitos [...]” (é vista como um hábito condicionado que se adquire através de um processo mecânico de estímulo e resposta.); “[...] ensine a língua não sobre a língua [...]” (a língua se aprende pela prática, e não pela explicitação e explicação de regras); “[...] as línguas são diferentes [...]” (pre-

za-se a análise contrastiva entre o par de línguas, detectando-se suas diferenças para concentrar aí as atividades, evitando-se de antemão os erros que poderiam ser causados pela interferência da língua materna).

A finalidade geral da abordagem é a de se comunicar em L2. As quatro habilidades (*skills*) são visadas, sendo que a ordem de apresentação desses saberes segue a mesma sequência da aquisição em língua materna: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita, expressão escrita.

De acordo com Germain (1993), aprender uma língua dentro da abordagem áudio-oral consiste em adquirir um conjunto de hábitos sob a forma de automatismos sintáticos, sobretudo por meio da repetição.

O papel do aprendiz é o de imitar o modelo do professor, reagindo a suas instruções e respondendo com rapidez às questões que lhes são postas, de modo “automático”, sem levar tempo para refletir quanto à escolha de uma ou outra forma linguística.

Quanto ao professor, seu papel é o de “[...] um maestro: ele dirige, guia, e controla o comportamento linguístico dos aprendizes [...]” (LARSEN-FREEMAN apud GERMAIN, 1993, p. 144), e, por esse motivo, continua tendo um papel central.

Nesse momento, o laboratório de línguas passa a ter fundamental importância: o aluno ouve falantes nativos e repete oralmente as falas, de modo que as memorize e automatize. As gravações têm um papel muito importante, mas o professor é que sempre será o mestre.

## **Abordagem áudio-visual**

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a língua francesa passa a ser ameaçada pela hegemonia do inglês, que se difunde como língua internacional, o que faz com que o governo francês tome medidas para continuar a difusão de sua língua. Para isso, ele encarregou uma Comissão com o propósito de facilitar o aprendizado de francês, e, por aí, difundir-lo. É nesse ínterim que Petar Guberina apresenta as primeiras formulações teóricas da abordagem áudio-visual.

A coerência da abordagem áudio-visual, de acordo com Seara (2001), é construída em torno da utilização conjunta da imagem e do som (o suporte sonoro é constituído por gravações magnéticas e o suporte visual por imagens fixas). A utilização desse tipo de suporte na abordagem áudio-visual confirma a visão de



Guberina (1965) acerca da língua: “uma língua é um conjunto acústico-visual” (GUBERINA, 1965 apud GERMAIN, 1993, p. 154).

No plano do aprendizado, segundo Germain (1993), a abordagem áudio-visual faz referência à teoria psicológica da *Gestalt*, que preconiza a percepção global da forma ou a integração, pelo cérebro, dos diferentes elementos percebidos pelos sentidos e filtrados pelo cérebro. Assim, o aprendizado de língua estrangeira passa pelos sentidos: o ouvido (aspecto “áudio” da abordagem) e os olhos (aspecto “visual”), que servem de filtros entre os estímulos exteriores e o cérebro. Para facilitar a integração cerebral dos estímulos exteriores pelo cérebro é que se utilizam a gramática, os clichês, a situação e o contexto linguístico.

Com vistas a atingir o domínio prático da língua, visando à comunicação, a abordagem põe em foco a compreensão, que deve sempre preceder a produção. As quatro habilidades são abordadas, mas a prioridade, como em outras abordagens já apresentadas, é do oral sobre o escrito.

O aprendiz, no áudio-visual, não tem nenhum controle sobre o desencadeamento do curso ou de seu conteúdo. Ele é submetido às instruções do professor e deve efetuar as tarefas que lhe são propostas. No entanto, seu papel é considerado ativo, já que continuamente ele deve escutar, repetir, compreender, memorizar e falar livremente.

O professor serve como modelo linguístico e deve conduzir os alunos a ultrapassar os hábitos de sua língua materna. Deve agir como um “animador”, preocupado em favorecer a expressão espontânea dos aprendizes e estimular sua criatividade.

Em relação ao material didático, o gravador e os filmes fixos desempenham um papel extremamente importante: “[...] nosso método se serve necessariamente de máquinas... [...]”, diz Guberina (1965 apud GERMAIN, 1993, p. 156).

## Abordagem situacional

As origens da abordagem situacional ou oral remontam aos linguistas aplicados britânicos dos anos 1920-1930 (especialmente Harold Palmer e A.S. Hornby), que queriam introduzir as bases científicas de uma abordagem oral que não repousasse sobre a intuição, como na abordagem direta.

O objetivo maior da abordagem é a comunicação oral e, por isso, o oral, obviamente, é sempre ensinado antes do escrito.

O que faz essa abordagem original é a apresentação e a prática das estruturas sintáticas em situação. Na realidade, as estruturas devem ser associadas às situações nas quais se supõe seu uso.

A concepção de aprendizado subjacente à abordagem situacional é uma forma de teoria behaviorista. Nessa abordagem, supõe-se que o aprendizado de L2 implica três processos: receber o conhecimento, fixá-lo na memória por meio da repetição, e utilizá-lo na prática até que ele se torne um hábito pessoal. Nesse sentido, o aprendizado consiste na formação de hábitos (como é o caso da abordagem áudio-oral).

Em relação ao papel do aprendiz, ele executa as diretivas do professor e responde às suas questões. Pouca iniciativa lhe é atribuída e suas necessidades e interesses não são levados em conta.

O professor serve de modelo linguístico ao aprendiz e atua (assim como na abordagem áudio-visual) como um maestro, que coloca questões, dá instruções, fornece pistas para que os aprendizes produzam enunciados corretos, enfim, a aula acaba por se centrar no professor.

## Abordagem comunicativa

A abordagem comunicativa desenvolve-se na França por volta dos anos 70, em uma reação contrária às abordagens áudio-oral e áudio-visual. Ela surge no momento em que são colocados em questão, na Grã-Bretanha, alguns princípios do método situacional, e quando a linguística chomskyana (gramática gerativo-transformacional) encontra-se em pleno apogeu nos Estados Unidos.<sup>6</sup>

A convergência de algumas correntes de pesquisa, bem como o advento de diferentes necessidades linguísticas no quadro europeu é que fazem surgir essa abordagem.

De acordo com a abordagem comunicativa, aprender uma língua não consistiria, como pensavam os behavioristas e os adeptos do método áudio-oral, na criação de hábitos, mas, como acreditavam os psicólogos cognitivistas, o aprendizado seria um processo muito mais criativo, mais sujeito a influências

<sup>6</sup> É importante ressaltar que a linguística chomskyana não é diretamente a fonte da abordagem comunicativa, já que, nessa teoria, a língua é concebida como um meio de expressão do pensamento, e não como um instrumento de comunicação. A influência de Chomsky se faz sentir indiretamente na didática das línguas estrangeiras (GERMAIN, 1993, p. 201).

internas que externas. O aprendizado aqui não é mais considerado como passivo, que recebe estímulos externos, mas como um processo ativo que se desencadeia no interior do indivíduo e que é suscetível de ser influenciado por ele. O resultado do aprendizado depende do tipo de informação apresentada ao aluno e da maneira como ele vai tratar essa informação.

Segundo Leffa (1988), a ênfase do aprendizado não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa. O desenvolvimento de uma competência estratégica — no caso, o aluno aprender a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação, isto é, de emprego da língua — pode ser tão ou mais importante do que a competência gramatical. Os aspectos linguísticos (sons, estruturas, léxico, etc.) constituem apenas a competência gramatical, que é somente um dos componentes de uma competência mais global, a de comunicação. Sendo assim, o conhecimento das regras, do vocabulário e das estruturas gramaticais é “[...] uma condição *necessária* mas *não suficiente* para a comunicação [...]” (GERMAIN, 1993, p. 203).

A finalidade geral dessa abordagem é que os aprendizes se comuniquem de forma eficaz em L2, o que implica, para seus adeptos, uma adaptação das formas linguísticas à situação de comunicação (*status* do interlocutor, idade, classe social, etc.) e à intenção de comunicação (pedir permissão, dar ordens, etc.) (GERMAIN, 1993).

Os interesses, necessidades e desejos dos aprendizes são levados em conta nessa abordagem e, por esse motivo, as quatro habilidades podem ser desenvolvidas. Há casos, de acordo com Germain (1993), em que a escuta é privilegiada, outros em que a ênfase recai sobre o escrito, ou sobre o oral.

Nesta abordagem, os exercícios repetitivos deram lugar aos exercícios de comunicação real ou simulada, mais interativos. O aluno é levado a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação sua no processo de aprendizado.

O professor deixa de ocupar o papel principal, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “conselheiro” das atividades de classe, devendo sugerir diversas atividades de comunicação. Assim os aprendizes são requisitados a interagirem mais e, desse modo, passam a ter uma maior atuação, sendo mais criativos.

## O ecletismo atual

De acordo com Seara (2001), assistimos hoje a uma crise das abordagens no ensino de língua estrangeira. Não há, segundo a autora, uma abordagem única, forte, global e universal, sobre a qual todos estariam de acordo. Assim, o que podemos notar é um ecletismo metodológico que tende à diversificação dos materiais e das abordagens propostas.

Dentro desse ecletismo, os professores utilizam de maneira subversiva os manuais, adaptando-os ou transgredindo-os (SEARA, 2001). Graças às fotocopiadoras, eles acabam construindo um método próprio, empregando elementos de outras abordagens já existentes. Muitos metodólogos criticam essa postura eclética, acusando-a de ser mais uma bricolagem do que uma reconstrução fundamentada em uma análise metodológica original.

No entanto, de acordo com Beacco (1995 apud SEARA, 2001), a escolha eclética de práticas em sala de aula significa uma seleção sensata, pensada, e não um conjunto heteróclito de técnicas de ensino. Para o autor, o professor sabe que é necessário tornar as técnicas empregadas coerentes, de maneira que permitam aos aprendizes participar ativamente do processo de ensino-aprendizado.

O ecletismo, como abordagem no ensino de língua, exige que o professor possua vastos conhecimentos da língua que ensina, das diferentes maneiras de ensinar e que ele possa estabelecer detalhadamente as necessidades de seus alunos. Quanto melhor a formação do professor, mais ele reivindica sua autonomia e menor sua necessidade de recorrer a métodos. Assim, ele se sente capaz de adaptar seu ensino à sua situação particular em sala de aula.

O ecletismo atual, de acordo com Seara (2001), apresenta as vantagens de uma abordagem maleável, capaz de se adaptar às diferentes situações de ensino-aprendizado com as quais se deparam os professores. No entanto, para evitar ser sinônimo de incoerência e de fracasso, os defensores do ecletismo deveriam apostar na formação dos professores, o que constitui o ponto forte dessa abordagem.

## Abordagem enunciativa: inclusão do sujeito e articulação léxico-gramática

Como pudemos observar nas abordagens de ensino de língua citadas, com exceção da abordagem comunicativa, a relação professor/aluno é quase sempre

hierárquica: o professor, ativo, detém o saber; o aluno, passivo, com pouca autonomia, é guiado pelo professor.

Segundo Rezende (2000), a maioria das inovações em metodologia do ensino de línguas não diz respeito à própria metodologia: são apenas conquistas tecnológicas pertencentes à comunicação através das máquinas, que tentam aproximar a realidade sonora e contextual de uma língua e de uma cultura. Assim, o aprendiz só ganha autonomia para manusear o computador e os programas de aprendizado, que lhes são externos e alheios, e “[...] a solidão entre monitor e usuário é a mesma, ou pior, do que a existente entre professor e aprendiz na metodologia tradicional [...]” (REZENDE, 2000, p. 25).

De acordo com Gauthier (1995), os métodos áudio-visuais popularizaram uma certa concepção de observação das unidades de sentido em situações pontuais representadas por filmes fixos. Já as abordagens comunicativas recentes vão um pouco mais além nesta mesma direção: associam situações linguísticas simuladas ou imaginadas a listas de expressões ou a frases prontas, dadas como equivalentes. Assim, o quadro morfossintático tradicional é substituído por um recorte do universo extralinguístico em ocorrências de situações postas em relação com sequências julgadas apropriadas na língua alvo. O autor considera essa biunivocidade confortável, mas traria o risco de aprisionar a prática em um universo de correspondência termo a termo, que se prende a relações de designação, ao mimetismo e à memorização de frases completamente prontas.

Acreditamos que o aprendizado de uma língua é conquistado pelo aluno a partir de um trabalho árduo de montagem e desmontagem de textos, marcas e valores, que, em seguida, têm seus significados construídos e reconstruídos (o que caracteriza os processos de parafraseagem e desambiguação). Desse modo, aprender uma língua não pode se reduzir à memorização de formas linguísticas e à sua organização em sequências lineares, já que as significações não são dadas totalmente prontas. Tanto na compreensão quanto na produção, é preciso reconstruí-las.

O processo de parafraseagem favorece a apreensão pelo aluno de correlações e de associações privilegiadas entre marcas e valores. Então se torna possível um trabalho de desconstrução e de organização, que põe em jogo sistemas de representação.

A designação pura e simples conduz ao achatamento das capacidades de abstração e de representação dos sujeitos. Como Gauthier (1995), pensamos que:

entre os agenciamentos de marcas e o ambiente extralingüístico, uma orientação enunciativa intercala, ao contrário, a dimensão suplementar de um espaço de representações. É nesse espaço que o aluno pode exercer as capacidades de generalização, de aproximação, etc., que ele possui de sua familiaridade com pelo menos uma outra língua (sua capacidade epilingüística)<sup>7</sup> e que vai lhe permitir eventualmente elaborar os dados iniciais de uma língua. (1995, p. 428)

Segundo Gauthier (1995), a situação atual do aprendizado de língua estrangeira é resultado de diversas tentativas de adaptação do ensino de língua que têm associado o desenvolvimento do saber-fazer (os quatro *skills* – ler, escrever, falar e ouvir) a uma sucessão de práticas que tendem a favorecer a participação ativa do aprendiz. No entanto, essa evolução, de acordo com o autor, acarreta uma grande redução da atividade metalingüística do sujeito.

A conscientização, por parte do aluno, de seu saber metalingüístico, grosso modo, sua capacidade de explicar a língua, é que lhe permite coletar, construir, desconstruir e confrontar os dados dela. Cabe ao próprio aprendiz, diante de dados observáveis, inventar os seus próprios procedimentos de confrontação, coletar arranjos de marcas, afinar o seu próprio saber metalingüístico. A constituição desse saber, de acordo com Gauthier, “[...] é a condição de controle das interpretações e preliminar indispensável à atividade de desconstrução ligada a toda construção da referência. Se ele não for constituído, o sujeito fica aquém do limite a partir do qual as aquisições se estruturam [...]” (1995, p. 431).

Assim, o aprendizado de uma língua depende, pelo menos, de dois fatores: a ativação do saber epilingüístico do sujeito, que permite a produção e o reconhecimento de formas, e a conscientização do saber metalingüístico, que auxilia no amadurecimento dos dados da língua.

Na orientação enunciativa, o sujeito é realmente um participante ativo que efetua um trabalho sobre a língua. O professor não é excluído desse processo, ele continua ativo e seu trabalho, em sala de aula, é:

repetir externamente o trabalho interno do aluno; discutir com ele valores, significados e expressões diferentes, mas próximos; julgar, apreciar, avaliar, diferenciar, aproximar, remontar significados, procurar diferenças e pontos em comum. Em síntese, fazer emergir a própria atividade epilingüística pré-consciente utilizada na caminhada interna que cada um fez para chegar ao seu significado particular. De processo pré-consciente passaria a

<sup>7</sup> No momento da enunciação, há uma interação verbal externa, perceptível por meio das trocas linguísticas permitidas pela fala e pela escuta, que, no entanto, é constituída internamente, ou seja, em cada sujeito há um diálogo inconsciente, chamado por Culioli de atividade epilingüística, que se resume na produção e reconhecimento de formas (apud Auroux, 1989).

processo consciente. De atividade epilingüística passaria à atividade metalingüística. (REZENDE, 2003a, p. 26)

Em relação à articulação léxico e gramática, dois posicionamentos teóricos relacionados à maneira de se abordar os fenômenos linguísticos devem ser pontuados, pois incidem sobre o modo de se trabalhar o ensino de línguas: trata-se de uma perspectiva estática e de uma perspectiva dinâmica dos fenômenos de língua.

Na perspectiva estática, trabalha-se com categorias prontas, já construídas (o signo, verbos, substantivos, etc.); propõe-se que a linguagem seja determinada; separa-se léxico de gramática; apenas o objeto (a língua) é levado em conta.

De acordo com Rezende, alguns estudos estáticos dos fenômenos de língua acabaram criando duas classes de entidades gramaticais:

as unidades pertencentes ao léxico ou à morfologia lexical, unidades, pois, mais cheias e, portanto, signos e entidades não-tão-cheias, quase-signos, quase-unidades. Estas últimas seriam responsáveis, então, pela sintaxe, quer dizer, pela organização das primeiras entidades, as mais determinadas. (2000, p. 13)

Tem-se assim, “[...] uma parte da gramática que fica com o léxico e a sua morfologia (a unidade construída), e a outra parte que constitui a sintaxe (a estrutura construtora) [...]” (REZENDE, 2000, p. 13).

Pelo contrário, em uma perspectiva dinâmica, considera-se o processo de construção das categorias, isto é, a existência de *noções*, que por meio de *relações* e *operações* poderão dar origem tanto ao léxico quanto à gramática (REZENDE, 2000) e, por esse motivo, a natureza da linguagem é indeterminada; propõe-se a articulação entre léxico e gramática; considera-se não somente o objeto (língua), mas também o sujeito.

Assim, de acordo com a autora, interessa-nos na abordagem dinâmica:

defender a idéia de que qualquer entidade nocional, lexical ou gramatical, é um quase-signo, é um dêitico. Deste modo, qualquer entidade em língua aponta sempre para uma grande e imprecisa direção de sentido, e é, fundamentalmente, indeterminada. Esses quase-signos (e não há no enfoque dinâmico algumas entidades de língua que sejam mais determinadas e outras que sejam menos determinadas) organizam-se em configurações específicas de léxico e gramática, construindo representações [...]. Não se trabalha, na abordagem dinâmica, nem com categorias gramaticais construídas, tais como: nome, verbo, etc., nem com a unidade signo [...]. Trata-se, na abordagem dinâmica, de se questionar como um signo se torna signo, como se mantém como signo, como ele deixa de ser signo. (REZENDE, 2000, p. 15)

Nas palavras de Onofre, trata-se da “[...] busca da emergência dos processos geradores das categorizações, das cristalizações em classes, momento em que há indistinção entre o que, posteriormente, vai ser considerado oficial ou marginal [...]” (ONOFRE; REZENDE 2006, p.7).

Propor a indeterminação da linguagem e, conseqüentemente, a indeterminação do léxico e da gramática no ensino de línguas é, de acordo com Rezende, “[...] um modo singular de se reservar um espaço ao trabalho de construção de texto feito pelos sujeitos [...]” (2000, p. 26).

As abordagens de ensino que mencionamos acima situam-se em uma perspectiva estática<sup>8</sup>, em que a ruptura entre léxico e gramática torna-se evidente, especialmente no tipo de atividades propostas em sala de aula. Na abordagem tradicional, o conteúdo de ensino é dividido, segundo Rezende (2000), em atividades de explicações gramaticais desvinculadas dos textos e atividades de produção de texto desvinculadas da gramática. Nas abordagens rotuladas pela autora de modernas, isto é, as que se utilizam de recursos técnico-eletrônicos, há “[...] uma tendência equivocada que se intitula como o estudo da gramática no texto e que nada mais é do que a metodologia tradicional disfarçada [...]” (REZENDE, 2000, p. 24-25).

Na orientação enunciativa que defendemos, a perspectiva é dinâmica, e isso implica (retomando muito do que já dissemos) que:

conceituemos linguagem enquanto trabalho, esforço de aproximação de experiências e forma de expressão diversificadas; que postulamos que a linguagem é fundamentalmente ambígua; que as expressões e representações em língua jamais estão definitivamente prontas e construídas; que é o próprio momento de interação verbal que determina ou fecha certas significações para o sujeito, mas que simultaneamente abre e indetermina outras; que interagir verbalmente é perder-se em um labirinto ou em uma profusão de caminhos de significados possíveis, mas é exatamente nesse *égarement* que podemos eventualmente nos situar, nos encontrar, acertar [...] (REZENDE, 2006, p. 16)

Na abordagem enunciativa, os professores devem ser formados levando em conta a construção das categorias gramaticais<sup>9</sup>, que são sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente linguísticas e os valores semântico-

<sup>8</sup> Vale ressaltar que há tentativa de inserção do sujeito na metodologia comunicativa e uma preocupação com suas necessidades e anseios.

<sup>9</sup> O conceito de categoria gramatical a que nos referimos é de Antoine Culioli (1976, 1990), linguista francês que criou a Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE). Para melhores explicações a esse respeito, cf. Biasotto-Holmo (2008).



sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações que colocam em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação. O conceito de categoria gramatical permite assim, segundo Gauthier (1995), escapar de uma simples lógica da designação.

A proposta do professor Antoine Culioli de que existe um grau zero de categorização coincide com esta concepção. Assim, parte-se de um grau zero, para em seguida, procurar os elementos que marquem, nas diversas línguas, as operações enunciativas gerais (essas operações remetem às categorias de modalidade, aspecto, determinação e diátese). Trata-se de uma postura transcategorial, que não assume classificações *a priori*, isso porque o valor gramatical atribuído a uma expressão linguística não é estável e não se encaixa em uma classificação, e, assim sendo, um determinado item pode passar de advérbio a conjunção, de adjetivo para advérbio, motivo pelo qual não se justifica que as “etiquetas”, a classificação, sejam pré-estabelecidas. A etiquetagem pode sim ocorrer, mas somente em fim de processo, após a construção das operações envolvidas na produção de um enunciado.

## **Considerações finais**

Tomando conhecimento das diversas abordagens utilizadas ao longo da história da didática das línguas estrangeiras (entre elas, a abordagem tradicional, a abordagem das séries, a abordagem direta, entre outras expostas nesse trabalho), decidimos apresentar nossa contribuição para o aprimoramento das questões de ensino/aprendizado de línguas. Essa contribuição se deu na forma de reflexões sobre o assunto, tendo como pano de fundo os pressupostos da Teoria das Operações Predicativas e Enunciativas de Antoine Culioli. O conjunto de nossas reflexões deu origem ao que denominamos neste trabalho uma abordagem enunciativa da língua.

A abordagem enunciativa que defendemos para o ensino/aprendizado de língua é uma resposta contrária às abordagens que tendem a aprisionar a prática em um universo de correspondência termo a termo, em que ela se prende a relações de designação, ao mimetismo e à memorização de frases totalmente prontas, o que leva ao achatamento da capacidade metalinguística dos aprendizes, capacidade essencial para o aprendizado de uma língua.

Aprender uma língua, em nossa concepção, é uma conquista que depende de um trabalho constante de montagem e desmontagem de arranjos, marcas, valores, textos, de construções e reconstruções da significação, e é por meio dos processos

de parafrase e desambiguação que isso se torna possível. Disso decorre nossa defesa da paráfrase como um poderoso auxiliar do professor no ensino de língua.

Voltando o ensino/aprendizado à utilização e entendimento dos mecanismos parafrásticos, abrimos espaço para o desenvolvimento de duas capacidades essenciais dentro de uma abordagem enunciativa da língua: as capacidades epilinguística e metalinguística dos aprendizes, sendo a primeira responsável pela produção e reconhecimento de formas linguísticas, e a segunda, primordial para o amadurecimento dos dados da língua em processo de aprendizado. Adotando tal postura, o sujeito-aprendiz se torna um participante ativo, que efetua um trabalho sobre a língua, e o professor não é excluído desse processo, diferentemente do que ocorre em outras abordagens que tivemos a oportunidade de conhecer.

Além desses três itens (paráfrase, atividade epilinguística e atividade metalinguística) que consideramos essenciais no aprendizado de uma língua, há ainda a articulação entre léxico e gramática, que se dá em uma perspectiva dinâmica da língua. Nessa perspectiva, a linguagem é fundamentalmente indeterminada e o que consideramos é o processo de construção das categorias gramaticais. Assim, na abordagem enunciativa, levamos em conta a construção dessas categorias, que são, como dissemos anteriormente, sistemas de correspondências entre as marcas morfológicas propriamente linguísticas e os valores semântico-sintáticos aos quais elas remetem, que formam redes complexas de relações e colocam em jogo tempo, aspecto, modalidade, determinação. Esse conceito de categoria gramatical permite que escapemos de uma simples lógica da designação.

Resta-nos agora colocar em prática nossas reflexões, que relataremos em uma próxima oportunidade.

BIASOTTO-HOLMO, Milenne. For an enunciative approach in foreign language teaching. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 163-179, 2008.

**ABSTRACT:** *The present work proposes an approach to foreign language teaching constituted of operations and reflections about language. From within this perspective, we defend teaching that takes into consideration the learner's epilinguistic and metalinguistic capacities, the conscious exploration of paraphrase processes and the construction of grammatical categories.*

**KEYWORDS:** *Teaching/learning. Foreign Language. Enunciative approach. Epilinguistic activity. Paraphrase.*

## Referências

AUROUX, S. **Histoire des idées linguistiques**: La naissance des métalangages en Orient et en Occident. Tome 1. Bruxelles: Pierre Mardaga Editeur, 1989.

BIASOTTO-HOLMO, M. **Para uma abordagem enunciativa no ensino de língua estrangeira**: paráfrase e atividade epilinguística. 126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Unesp, Araraquara, 2008.

CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Opérations et représentations. Tome 1. Paris: Ophrys, 1990.

\_\_\_\_\_. **Transcription du Seminaire de DEA**: Recherche en linguistique: Théorie des Opérations Enonciatives. Paris: Université de Paris VII, 1976.

GAUTHIER, A. Sur quelques paradoxes em didatiques des langues. In: BOUSCAREN, J., FRANCKEL, J. J., ROBERT, S. (Org.). **Langues et langage**: problèmes et raisonnement en linguistique, mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995, p. 425-433.

GERMAIN, C. **Evolution de l'Enseignement des Langues**: 5000 ans d'Histoire. Paris: Clé International, 1993.

LEFFA, Wilson J. Metodologias do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em Linguística Aplicada**: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

REZENDE, L.M. Diversidade experiencial e linguística e o trabalho do professor de língua portuguesa em sala de aula. In: ONOFRE, Marília Blundi; REZENDE, L. M; (Org.). **Linguagem e Línguas Naturais**. Diversidade Experiencial e Linguística. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006. p. 11- 21.

\_\_\_\_\_. Produção de texto no ensino superior: a identidade cobrada. **Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras – ANPGL**, São Paulo, Ano I, N. 1, p. 21-31, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Léxico e gramática: aproximação de problemas linguísticos com educacionais**. Tese (Livre-docência em Linguística). Unesp, Araraquara, 2000.

SEARA, A.R. L'évolution des methodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. **Cuadernos Del Marqués de San Adrian**: revista de humanidades, Tudela, n.1, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm)>. Acesso em: 21/04/2008.



# GÊNEROS DISCURSIVOS E LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Elzimar Goettenauer de Marins COSTA<sup>1</sup>

**RESUMO:** Nos últimos anos, os estudos relacionados aos gêneros discursivos têm apontado diversos caminhos para as atividades de leitura e expressão escrita tanto em língua materna quanto em língua estrangeira. Esses caminhos conduzem normalmente ao enfoque de alguns gêneros específicos, de modo a verificar como funcionam e estabelecer parâmetros que norteiem a compreensão e a produção. Se refletimos sobre a afirmação de Marcuschi (2006, p. 25): “[...] Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual [...]”, parece necessário, antes de planejar qualquer atividade de leitura e escrita, realizar em aula um trabalho direcionado à compreensão do que são os gêneros discursivos, sua variedade e função na sociedade, já que se trata de uma abordagem relativamente recente e os alunos, em geral, ainda mantêm as concepções tradicionais de exercícios de interpretação de textos e redações. O propósito deste texto é apresentar e comentar uma sequência didática de análise e comparação de diferentes gêneros discursivos, desenvolvida em um curso de leitura para alunos de Licenciatura Letras/Espanhol da UFMG, e apontar alguns desdobramentos para o ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gêneros discursivos. Letramento. Leitura. Línguas Estrangeiras.

## Introdução

Os estudos recentes sobre gêneros discursivos indicam novos rumos para as atividades de leitura e expressão escrita nas aulas de língua estrangeira. Entretanto,

---

<sup>1</sup> Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. egmcosta@uol.com.br

por se tratar de um tipo de abordagem teórica relativamente recente e ainda de pouca aplicação prática no âmbito escolar, muitos alunos e professores continuam mantendo como referência as tradicionais concepções de exercícios de interpretação, normalmente reduzidos à localização de informações no texto, e de redação, geralmente associada à idéia de dissertar sobre um tema específico. Segundo Marcuschi (2006, p. 25), “[...] quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva em uma cultura e não um simples modo de produção textual [...]”, sendo assim, torna-se necessário sensibilizar os alunos quanto à noção de gêneros discursivos, suas funções e diversidade. Neste texto, vamos refletir sobre uma forma de aproximar os alunos da definição e das características dos gêneros discursivos por meio de uma sequência didática desenvolvida em um curso de leitura para alunos de Licenciatura Letras/Espanhol. A disciplina visava a orientar os alunos para o uso de estratégias de leitura. As etapas do curso foram as seguintes: primeiramente, apresentar os diferentes modelos de leitura, depois, discutir o conceito de letramento, definir gêneros discursivos e, finalmente, determinar as estratégias de leitura adequadas para os gêneros com os quais temos mais contato diariamente, considerando, no caso específico da disciplina, o âmbito acadêmico como a esfera de atividades comum a todos. Neste texto, não nos ocuparemos dessa última etapa do curso.

## Sobre modelos de leitura

Tomamos como referência Solé (2005), Dell’Isola (2005) e Koch & Elias (2006) para discutir três modelos de leitura, apresentados aqui resumidamente, segundo suas características mais gerais:

- modelo ascendente (*bottom up*): o significado do texto é construído a partir do texto em direção ao leitor e se dá por meio de um processo de decodificação linear e progressiva, fundamentado na informação visual, ou seja, no reconhecimento das letras, das sílabas, das palavras e das frases.
- modelo descendente (*top-down*): a compreensão se dá a partir do leitor, em direção ao texto, isto é, são as estruturas de conhecimento armazenadas na mente do leitor que lhe permitem atribuir sentido ao que lê. Essas estruturas abarcam três sistemas: o grafofônico (correspondência entre letras e sons), o sintático (ordem e função das palavras na frase, flexão, concordância) e o semântico (o sentido das palavras, os significados estabelecidos a partir do conhecimento de mundo, as relações possíveis com base nos conhecimentos prévios). O leitor, an-

corado nas suas experiências e nos seus conhecimentos, formula hipóteses sobre o conteúdo do texto e as reformula ou as reitera durante o processo de leitura.

- modelo interativo: os sentidos são construídos por meio da interação texto-sujeito. Sendo assim, a leitura é:

**uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2006, p. 11)

Ao identificar a significação das palavras, o leitor ativa fontes de informação (esquemas de conhecimento) tanto gráficas, lexicais, morfológicas, sintáticas e de organização textual, quanto relativas a conhecimentos mais amplos, sobre o mundo e sobre o(s) tema(s) tratado(s) no texto.

Para que os alunos tivessem um exemplo de como os esquemas de conhecimentos nos ajudam a (re)construir o sentido do texto, propusemos uma atividade bastante simples: um texto com lacunas que deviam ser preenchidas com palavras que tornassem o enunciado coerente. O objetivo não era que adivinhassem as palavras verdadeiras, isto é, as do texto original, mas sim que pensassem nas alternativas possíveis (ver anexo I).

Daniel Cassany (2006, p. 33-34), sem desconsiderar a construção do significado na mente do leitor e a importância das palavras na constituição do texto, define a concepção sociocultural de leitura que, segundo ele, ressalta outros pontos: tanto o significado das palavras quanto o conhecimento prévio que o leitor possui têm origem social. O texto (discurso), por sua vez, não surge do nada, sempre há alguém por trás e o texto reflete seus pontos de vista, sua visão de mundo. Desse modo, texto, autor e leitor não são elementos isolados, pois as práticas de leitura e escrita se dão em âmbitos e instituições particulares e cada texto desenvolve uma função na instituição correspondente; além disso, o leitor de cada texto também tem propósitos sociais concretos. Por essa razão, texto, autor e leitor são peças de uma trama mais complexa, com normas e tradições fixas.

Segundo essa perspectiva, ler um texto exige mais do que a decodificação de palavras ou a capacidade de fazer as inferências necessárias; é preciso “conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, quais funções desenvolve, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem ser explicitados e quais devem ser pressupostos [...]” (CASSANY, 2006, p. 38).

Durante o curso, procuramos propor as atividades de acordo com a concepção sociocultural de leitura.

## Sobre letramento

Tomamos como referência Soares (2005) e Cassany (2006) para abordar o conceito de letramento.

De acordo com Magda Soares (referência) a palavra *letramento* surgiu para nomear um novo fenômeno. Uma vez constatado o fato de que muitas pessoas se alfabetizam, aprendendo a ler e a escrever, mas nem sempre utilizam a leitura e a escrita no seu dia a dia e, muitas vezes, sequer adquirem a competência para envolver-se com práticas sociais de escrita, surgiu a palavra *letramento* para fazer referência ao “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2005, p. 47), por exemplo: ler livros, jornais e revistas, redigir uma declaração, preencher um formulário, procurar informações num catálogo telefônico, numa bula de remédio etc.

Para Cassany (2006), o termo mais preciso para referir-se às práticas de compreensão [e produção] de textos escritos é *letramento* (em espanhol: *literacidad*), palavra de sentido amplo que abarca tudo o que está relacionado com o uso do alfabeto. O letramento inclui, segundo o autor (2006, p. 38-40), cujas explicações se expõem aqui resumidamente:

- o código escrito: as normas linguísticas que regem a escrita e as convenções estabelecidas para o texto;
- os gêneros discursivos: as convenções (discursivas, pragmáticas ou culturais) de cada tipo de discurso; a função que desempenha o texto na comunidade, seu conteúdo e forma;
- os papéis de autor e leitor: a função que desempenham os interlocutores, a imagem que adota cada um;
- as formas de pensamento: os procedimentos de apreensão da realidade (ponto de vista, enfoque, métodos), de apresentação de dados e de argumentação;
- a identidade e o status como indivíduo, coletivo e comunidade: as características e os atributos (poder, valores, reconhecimento etc.) que as pessoas e os grupos conseguiram por meio do discurso escrito;
- os valores e representações culturais: as características e os atributos de qualquer elemento da realidade (religião, esporte, ecologia etc.) que foram elaborados e disseminados por meio do discurso escrito.



O letramento, entretanto, não inclui somente o que é transmitido por meio de textos escritos. Existem muitos discursos expressos oralmente, que foram planejados previamente por escrito, como é o caso da televisão, o rádio e muitas intervenções orais (por exemplo: seminários, entrevista de emprego, exposição de um projeto etc.).

Segundo Cassany (2006, p. 40), a partir da perspectiva de letramento, considera-se que ao ler e escrever não só executamos regras ortográficas sobre um texto, também adotamos uma atitude concreta e um ponto de vista como autores ou leitores e utilizamos estilos de pensamento preestabelecidos para construir concepções concretas sobre a realidade. Além disso, o que escrevemos ou lemos configura nossa identidade individual e social: como cada um se apresenta em sociedade, como é visto pelos outros, como se constrói como indivíduo dentro de um coletivo.

## Sobre gêneros discursivos

Para abordar este tema, tomamos como referência dois textos de Marcuschi: “Gêneros textuais: definição e funcionalidade” (2002) e “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação” (2006).

Segundo o autor, usa-se a expressão gênero textual

como uma noção propositalmente vaga para referir os **textos materializados** que encontramos em nossa vida diária e que apresentam **características sócio-comunicativas** definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2002, p. 22-23).

Marcuschi (2002) destaca outros aspectos dos gêneros: são entidades sociodiscursivas e formas de ação social; caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos; surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais; situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem; caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais, não obstante, em muitos casos são as formas que determinam o gênero; são de difícil definição formal; não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas; constituem-se como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo; são muito mais famílias de textos com uma série de semelhan-

ças; são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano; são fenômenos bastante heterogêneos e por vezes híbridos em relação à forma e aos usos. E acrescenta: os gêneros ligados à esfera privada são de menor estabilidade formal e os ligados à esfera da vida pública são mais estáveis e, em certos casos, rígidos.

## Sobre a sequência didática

Embora sejam muitas as pistas oferecidas por Marcuschi (2002), não há um conceito estabelecido nem características precisas, porque os gêneros discursivos não são modelos estanques nem definitivos e porque, segundo o próprio autor, constituem uma “noção vaga”. A sequência didática proposta (ver anexo II) teve o objetivo de levar os alunos a identificar, analisar e comparar diferentes gêneros e assim. Foram escolhidos dezesseis gêneros com os quais já haviam tido algum contato, alguns mais frequentemente, outros mais raramente:

1- Ficha técnica de filme; 2- Horóscopo; 3- Ficha catalográfica; 4- Verbete de dicionário; 5- Sinopse de filme; 6- Resenha de livro; 7- Capa de CD; 8- Carta do leitor; 9- Capa de livro; 10- Ficha técnica de livro; 11- Sinopse de livro; 12- Índice de livro; 13- *Post/Blog*; 14- Resumo de artigo científico; 15- Receita de cozinha; 16- Micro-conto (No anexo, foram reproduzidos apenas alguns, a título de exemplo).

Depois de recordar as características dos gêneros discursivos, baseados na leitura dos textos de Marcuschi acima mencionados (exercícios 1 e 2), os alunos identificaram os dezesseis gêneros (exercício 3), que lhes foram apresentados fora do seu suporte e sem referências bibliográficas. Após a identificação, analisaram os gêneros com mais atenção para responder às perguntas do exercício 4, que se referem ao suporte de circulação, aos possíveis leitores de cada gênero, à estrutura e ao conteúdo, à função etc. Para resolver os exercícios 5 e 6, os alunos tiveram de focalizar os gêneros na perspectiva da recepção, de acordo com a maior ou menor familiaridade com cada um, refletindo sobre os procedimentos de leitura que o leitor deve adotar diante de cada texto. A finalidade desses exercícios era a preparação para o uso das estratégias, que foram abordadas na etapa seguinte do curso; os alunos deveriam perceber que gêneros diferentes requerem estratégias de leitura também diferentes.

O exercício 7 focaliza um gênero específico: a resenha, com o fim de discutir o conteúdo e a forma, a função, os propósitos do autor e do leitor, os recursos discursivos usados de acordo com o tema tratado etc. Resolvendo os exercícios 8,

9 e 10, os alunos puderam verificar que é possível abordar o mesmo texto com objetivos diferentes: para localizar informações, por exemplo, ou para reagir a essas informações: discordando, concordando, opinando, reconsiderando... Esses objetivos ajudam a determinar os procedimentos de leitura mais eficientes.

A resolução dos exercícios e a discussão acerca das respostas facilitaram as seguintes considerações, entre outras:

- nem sempre é possível identificar com precisão o gênero se ele está desvinculado do suporte (ex.: o *post/blog*; nesse caso, o texto propriamente dito pode ser também a página de um diário; embora se deva considerar que a configuração do gênero *post/blog* abarca outros elementos e não somente o conjunto de palavras);
- alguns gêneros podem ser identificados pela configuração gráfica, ou arquitetura externa (ex.: índice, ficha catalográfica);
- o mesmo texto pode mudar de gênero conforme o suporte (ex.: a sinopse veiculada na internet pode ser a quarta capa do livro, como foi o caso do exemplo apresentado);
- outros gêneros permanecem os mesmos, embora veiculados em suportes diferentes (ex.: receita, horóscopo);
- alguns gêneros têm autoria restrita (especializada) e recepção ampla (ex.: verbete, ficha catalográfica);
- outros gêneros têm autoria e recepção amplas (não especializadas; ex.: *blog*, receita, carta do leitor);
- alguns gêneros requerem mais familiaridade com a configuração gráfica (ex.: índice, ficha catalográfica) ou com convenções específicas (verbetes de dicionário);
- outros gêneros requerem mais familiaridade com o tipo de conteúdo e domínio dos elementos de coesão do discurso (ex.: resenha, resumo de artigo científico, sinopse, carta do leitor, micro-conto);
- alguns gêneros têm a arquitetura externa mais rígida (ex.: índice, verbete), em alguns casos, fixa (ficha catalográfica);
- outros gêneros têm a estrutura externa menos rígida e são mais “maleáveis” quanto à estrutura interna (ex.: *blog*, micro-conto);
- alguns gêneros requerem mais familiaridade com o suporte e/ou só existem em suportes específicos (verbetes, *blog*, ficha catalográfica, índice, carta do leitor, capa de livro);
- outros gêneros existem independentemente do suporte (ex.: receita);
- alguns gêneros demandam, normalmente, uma leitura detalhada ou seletiva (ex.: receita, índice, ficha catalográfica, ficha técnica);

- outros gêneros demandam, normalmente, uma leitura global (ex.: resumo de artigo científico, sinopse, resenha, carta do leitor, micro-conto);
- alguns gêneros não requerem necessariamente conhecimentos socioculturais para a compreensão (ex.: ficha técnica, ficha catalográfica, índice);
- outros gêneros dependem de conhecimentos socioculturais para a compreensão satisfatória (ex.: carta do leitor, sinopse, *blog*, receita).

É interessante observar que essas constatações ocorreram justamente porque os alunos tiveram a oportunidade de identificar diferentes gêneros e, por sua vez, a identificação só foi possível porque todos tinham uma referência, o conhecimento prévio a respeito de cada gênero, que serviu para dar sentido à noção que estávamos discutindo. A comparação entre os gêneros, por outro lado, ajudou a refletir sobre seus aspectos, a forma como se dinamizam na sociedade, em que âmbitos ou esferas circulam, como e por que são produzidos, quem os produz e quem os consome.

## Algumas questões, possíveis respostas

Pensando no âmbito do ensino-aprendizagem de E/LE, existiriam gêneros mais adequados do que outros para desenvolver a habilidade de leitura?

Se o professor considera que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos e que tanto os significados das palavras quanto o conhecimento prévio que o leitor traz consigo têm origem social, existem gêneros que são mais rentáveis do que outros, porque permitem explorar não só os aspectos linguísticos e discursivos, mas também os aspectos socioculturais.

Vimos que os gêneros de arquitetura externa mais rígida são, normalmente, os que requerem menos conhecimentos socioculturais para a leitura e a compreensão (fichas, índices, verbetes). Esses gêneros são mais “transparentes” e, embora devam ter seu lugar nas aulas de leitura, são menos rentáveis do que outros, como a resenha, a notícia, a charge, a carta do leitor, o artigo de opinião, o *blog*, a propaganda etc., nos quais tendem a estar mais explícitas as formas de pensamento, os valores e as representações culturais de uma comunidade.

Se os gêneros se situam e se integram funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem, como pode o aluno de língua estrangeira compreender o que foi produzido em outra comunidade, em outro contexto cultural?

Talvez não se possa compreender exatamente o que foi produzido em outro contexto cultural, por diversos fatores, visto que, conforme destaca Cassany (2006, p. 142-143), na leitura intercultural, o escritor e os leitores possuem culturas

diferentes, não compartilham os referentes culturais, o contexto geográfico ou o histórico, ou ainda, os valores e as atitudes diante da vida e do mundo. Por isso, é muito mais difícil interpretar o dito/escrito e situá-lo no contexto apropriado. Mas o professor pode buscar formas para que ele mesmo e os alunos possam superar os obstáculos que dificultam a compreensão, por exemplo: desconstruindo os possíveis preconceitos, estimulando o interesse por outras culturas, fornecendo informações que ajudem a entender outros referentes culturais, incentivando a pesquisa. Essas são estratégias que não só facilitam a compreensão de textos produzidos em outras comunidades, mas também estimulam o respeito à diferença, princípio indispensável para aprender outra língua.

## **Conclusão**

A concepção de leitura como interação leitor-texto-autor, orientada por uma perspectiva sociocultural, está relacionada às noções de letramento e de gênero como ação sociodiscursiva para ler e dizer o mundo, e para atuar sobre ele. Se o professor quer contribuir para a formação de leitores proficientes e críticos em língua estrangeira, deve proporcionar aos alunos o contato com gêneros discursivos diversos e rentáveis, do ponto de vista da reflexão sobre as práticas sociais em que se manifestam e do diálogo que possibilitam com outras formas de pensamento, e também propor atividades que os ajudem a construir sentidos para os textos, relacionando conhecimentos linguísticos, discursivos e socioculturais.

## **ANEXO I**

Reproduzimos aqui apenas um fragmento do texto utilizado em aula:

### **Con la vista en el futuro y los sueños**

**Próximos a grandes decisiones, piensan seguir su vocación en un medio  
“individualista y competitivo”**

¿Seguir la auténtica vocación o elegir una carrera de fácil inserción laboral? ¿Dedicarse de lleno a estudiar o trabajar al mismo tiempo? ¿Quedarse en el país o emigrar? Aún hay más \_\_\_\_\_1\_\_\_\_\_ que respuestas, pero los sueños, las expectativas y las ganas de empezar a andar su propio camino crecen en los adolescentes que están a punto de encarar la última etapa del secundario y ya sienten que el futuro está en sus \_\_\_\_\_2\_\_\_\_\_.

LA NACION dialogó con siete \_\_\_\_\_3\_\_\_\_\_ que hoy -día en que se inicia el ciclo lectivo para estudiantes secundarios en la Capital Federal- empiezan quinto año en distintos colegios porteños, públicos y privados. Siete chicos que no se conocían, que trajeron consigo vivencias diferentes, pero que en la charla dejaron entrever que sus anhelos se parecen.

Entre el entusiasmo y el temor, entre dudas y \_\_\_\_\_4\_\_\_\_\_, Sol Correa, Analía Acita, Florencia Martínez Isuregui, Martín Melo, Marina Almirón, Lorena Quisbert y Facundo Giomi hablaron sobre preferencias y vocaciones -periodismo, ingeniería, derecho, disciplinas artísticas, entre otras-, de las dificultades que creen que encontrarán en la universidad y de lo difícil que es conseguir trabajo en un mundo marcado por “el individualismo y la competitividad”.

“Mi elección será por vocación. Uno logra cosas cuando las quiere de verdad, las busca y las alcanza por sí mismo”, dice Marina, de 17 \_\_\_\_\_5\_\_\_\_\_, que estudia en la Escuela Normal N° 11 de Parque Patricios y planea estudiar locución o periodismo.

**En la balanza** - Algo parecido piensa Martín, del Colegio del Salvador, una institución privada para varones. “Yo elijo ingeniería, porque me gustan las \_\_\_\_\_6\_\_\_\_\_ y los números. Pero también sé que alguna salida laboral tengo, porque el papá de un amigo es ingeniero y ya sé que apenas empiece a estudiar puedo trabajar con él”, cuenta el joven, de 17 años.

Analía, de 16, dice que hay otro elemento para tener en cuenta: “Más allá de la \_\_\_\_\_7\_\_\_\_\_ y de la inserción laboral, yo me fijo en la practicidad, porque también es importante lo que esa profesión te reditúa”. Alumna del colegio San Agustín, del barrio de Recoleta, Analía tiene su futuro decidido: va a estudiar ciencias económicas.

La confianza crece con la charla, y quienes asentían cuando Marina decía que lo más importante es la vocación, sin importar la inserción laboral, empiezan a mostrar que tienen miedo de llevarse sólo por sus gustos y deseos. “A mí me encanta el teatro, pero no me animo a estudiarlo como carrera porque sé que en este país no se valora el \_\_\_\_\_8\_\_\_\_\_, ni el baile, ni la música... Los bailarines, por ejemplo,

ganan muy poco, si es que consiguen trabajo”, dice Sol, de 17 años y alumna de la escuela Normal N° 1, vestida de rojo, con camisa y pantalón de bambula.

“Eso lo tenés que hacer como hobby. A mí también me encanta bailar y voy a ir a estudiar a una academia, pero no para dedicarme a eso”, interrumpe Florencia, de 17, estudiante del colegio católico Etcheverry Boneo, que va a estudiar derecho porque es lo que más le gusta y porque en su familia hay muchos \_\_\_\_9\_\_\_\_, y sabe que podrá acceder a un trabajo en Tribunales.

Sol asiente. Resignada, dice que tendrá que estudiar teatro como hobby. Pero no acaba aquí su incertidumbre: “También me gusta psicología, pero ahora hay muchos \_\_\_\_10\_\_\_\_ y cada vez hay más chicos que estudian para serlo”, se lamenta.

[...]

**Por Lorena Tapia Garzón** - <http://www.lanacion.com.ar/890607> (Acesso: 12-03-2007; adaptado)

Palabras que completam o texto:

- |                |             |            |             |                |
|----------------|-------------|------------|-------------|----------------|
| 1- preguntas   | 2- manos    | 3- jóvenes | 4- certezas | 5- años        |
| 6- matemáticas | 7- vocación | 8- arte    | 9- abogados | 10- psicólogos |

Comentário sobre a atividade: quase todas as lacunas oferecem uma margem pequena de alternativas possíveis, mas os critérios que permitem inferir qual é a palavra mais adequada em cada caso variam: por exemplo, na lacuna 5 a palavra *años* é a mais indicada, tendo em vista que depois do nome da jovem entrevistada, aparece a preposição *de* acompanhada do numeral 17; já na lacuna 9, a inferência é guiada pelas informações anteriores e posteriores que ajudam a relacionar os conhecimentos já adquiridos a respeito do assunto tratado: o jovem quer estudar direito porque é a carreira que mais gosta e sabe que terá acesso a trabalho em Tribunais, é lógico, portanto, que isso se deva ao fato de ter em sua família muitos *abogados*; a lacuna 6 pode ser preenchida a partir de conhecimentos prévios sobre o tema, os quais nos permitem constatar que o jovem quer estudar engenharia porque gosta de matemática; para completar a lacuna 8, é necessário ativar, além dos conhecimentos de mundo e relativos ao tema, conhecimentos linguísticos e de coesão textual: não é possível repetir a palavra *teatro*, pois, segundo as normas linguísticas, o correto seria usar um pronome complemento, a opção então é empregar um termo mais abrangente, como *arte*, que o aluno só utilizará se souber

que, em espanhol, essa palavra é masculina. A lacuna 3 oferece mais possibilidades: por ter lido o 1º parágrafo, o aluno já tem o referente “adolescentes que estão prestes a encarar a última etapa do secundário”, sendo assim, pode-se completar a lacuna com: *chicos, estudiantes, alumnos, jóvenes*; leitores com um mínimo de proficiência descartariam a possibilidade de repetir o termo *adolescentes*, pois sabem que, para evitar a repetição de palavras em um texto, um dos recursos é o uso de sinônimos.

Através dessa atividade, portanto, o aluno pode comprovar que ao ler um texto, vários mecanismos de processamento das informações são utilizados. Somos capazes de inferir não só as palavras que completam uma eventual lacuna, mas também o significado de vocábulos desconhecidos, as ideias implícitas, os dados que o autor pressupõe já serem conhecidos pelo leitor. Esses procedimentos só são eficientes porque cada leitor tem um grande acervo de conhecimentos armazenados e pode ativá-los e relacioná-los de diferentes formas durante a leitura.

## ANEXO II

### SECUENCIA DIDÁCTICA - GÉNEROS DISCURSIVOS

- 1 – **Recuerda: ¿Qué son géneros discursivos?**
- 2 – **Busca en el texto de Marcuschi (“Géneros Textuais: definição e funcionalidade”) las características del género discursivo.**
- 3 – **Identifica los géneros de los textos a continuación.**

Ejemplos:

#### **Texto 1**

**Título original:** Babel

**Duración:** 141 minutos

**Clasificación:** Apta para mayores de 16 años

**Género:** Drama

**Estreno:** 18-01-2007

**Actor:** Brad Pitt, Cate Blanchett, Mohamed Akhzam, Peter Wight y Harriet Walter.

**Director:** Alejandro González Iñárritu



**Director de Fotografía:** Rodrigo Prieto

**Guionista:** Guillermo Arriaga

**Música:** Gustavo Santaolalla

[www.lanacion.com.ar (16/03/2007)]

.....

#### Texto 4

**oponer(se).** Como transitivo, ‘poner [a una persona o cosa] contra otra o en contra de otra’ y, como intransitivo pronominal, ‘ser contraria una persona o cosa a otra’ y ‘estar una cosa en relación de oposición con otra’. Verbo irregular: se conjuga como *poner* (à APÉNDICE 1, nº 47). El imperativo singular es *opón* (tú) y *oponé* (vos), y no \**opone*.

[Diccionario panhispánico de dudas, Real Academia]

.....

#### Texto 6

##### De la lengua a la voz

##### BUSCAR UNA FRASE

Por Pierre Alféri-(Amorrortu)-Trad.: Irene Agoff-88 páginas-(\$ 19)

Sin referencias, sin notas a pie de página, sin citas, este breve y refinado libro de filosofía, publicado originalmente en 1991 por una de las más exquisitas editoriales galas (Christian Bourgois), se divide en seis capítulos titulados “La lengua”, “El ritmo”, “Las cosas”, “La invención”, “La claridad” y “La voz”. Sólo hay en él afirmaciones, como pinceladas precisas, que se van enlazando con sutileza mientras “la frase toma cuerpo, o sentido en una relación retrospectiva con la fuerza indeterminada que la anima”. “Un pensamiento es una frase posible”, lo que permite llegar a afirmar, después de algunos pasos rítmicos, que “Pensar quiere decir: buscar una frase”. Hay entonces frases presentidas, buscadas, y frases que llegan, como la frase “nueva”, cuya necesidad “se siente claramente al leerla. [...] Se dice entonces: ‘No se lo podía decir

mejor. Hay literatura cuando esta segunda evidencia, la de la necesidad de la frase, domina sobre la comprensión, sobre la evidencia de su sentido”.

De este libro escueto, medido, que teje la trama de la lengua a la voz siguiendo el hilo de la frase hasta sus más finas hebras (“Todo lo que es balanceo, velocidad, síncopa, depende de la sintaxis. Así entendida, la sintaxis es mucho más que el esqueleto de la frase, es su sistema circulatorio: lo que hay de rítmico en el sentido.”), es posible decir: “No se lo podía escribir mejor”. Quien lo escribió, Pierre Alféri (1963), uno de los intelectuales “estrella” en la Francia actual, autor de más de quince títulos, es especialista en el filósofo medieval Guillaume d Ockham, ensayista, novelista, poeta, traductor de Giorgio Agamben y de poetas de lengua inglesa y rusa. No es difícil deducir de ello que “buscar una frase” es para él una experiencia cotidiana, la que lo liga al mundo o a las cosas mismas (“Al inventar su ritmo, la frase como experiencia reencuentra las cosas mismas”). Pero en vano se buscará en este libro el más mínimo toque autorreferencial. Sólo hay en él reflexiones concisas cuyo perfecto engarce confirma lo excepcional de Alféri como pensador-poeta. Un libro para saborear lentamente, y que todo lector podrá apreciar gracias a su impecable traducción.

María del Carmen Rodríguez

[www.lanacion.com.ar (16/03/2007)]

#### **4 – Analiza los textos con detenimiento y responde:**

- a) ¿Cuáles serían los soportes (vehículos) más adecuados para la circulación de esos textos?
- b) Según Marcuschi, los géneros textuales se caracterizan sobre todo por sus aspectos sociocomunicativos y funcionales. ¿Qué aspectos funcionales tienen los géneros identificados en el ejercicio 3?
- c) ¿Cuáles serían los posibles lectores de esos géneros?
- d) ¿Qué objetivos de lectura tienen los lectores de dichos géneros?
- e) Según Marcuschi, en muchos casos, la forma determina al género. Busca entre los géneros del ejercicio 3 si hay alguno(s) que se defina(n) por los elementos formales (estructura externa).
- f) ¿Qué géneros tienen la estructura externa más rígida? ¿Y cuáles los que la tienen menos rígida?
- g) ¿Qué géneros tienen producción restringida (autoría especializada) y recepción amplia?

h) ¿Qué géneros tienen producción y recepción amplias?

**5 – Ten en cuenta los géneros del ejercicio 3 y responde:**

- a) ¿Con cuáles de los géneros textuales tienes más y menos familiaridad?
- b) ¿Qué géneros textuales requieren del lector más conocimientos de los elementos que cohesionan el discurso?
- c) ¿Qué géneros textuales requieren más familiaridad con la estructura formal (configuración gráfica)?
- d) ¿Qué géneros textuales requieren del lector no sólo familiaridad con el género, sino también con el soporte?

Según Sonsoles Fernández:

Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto. (<http://www.mec.es/redele/revista3/pdf3/fernandez.pdf>)

**6 – Responde en base a la cita anterior y a los géneros del ejercicio 3:**

- a) ¿Qué paradigmas facilitan la selección de información en los textos 3, 4 y 12?
- b) Al identificar el género de los textos 8, 11 y 14, ¿qué hipótesis el lector puede formular respecto al desarrollo del contenido?
- c) ¿Qué géneros requieren del lector una actitud neutra? ¿Y una actitud crítica / poética / divertida?

**7 – Analiza el texto 6 y responde:**

- a) ¿Qué paradigma(s) relacionas con el género **reseña**?
- b) ¿Cuál es el contenido esencial de una reseña?
- c) ¿Con qué objetivo(s) lees una reseña?
- d) Generalmente, ¿quién es el autor de una reseña?
- e) ¿Quiénes son los lectores de reseñas?
- f) ¿Qué relación se establece entre el autor y el lector de una reseña?

**8 – Vuelve a leer el texto 6 y responde:**

- a) ¿Cuál es el título y el autor del libro comentado?
- b) ¿Cuál es el año de la 1ª edición del libro?
- c) ¿Qué editorial la publicó?

- d) ¿Cuál es la nacionalidad del autor?
- e) ¿Quién tradujo el libro al español?
- f) ¿Qué editorial lo publicó en español?
- g) ¿Quién es el autor de la reseña?

**9 – Reflexiona:** ¿A qué concepción de lectura se vinculan las preguntas del ejercicio 8? ¿Por qué?

**10 – Lee la definición de reseña entresacada de una página web y luego responde:**

Una reseña literaria es una presentación oral o escrita de la opinión de un crítico sobre una obra, justificada con hechos e incidentes específicos (pasajes) de la pieza en cuestión.

Su propósito principal es dejar saber si vale la pena leer el libro que está en discusión. Independientemente si el lector ha leído la obra, el autor de la reseña debe incluir alguna información sobre el contenido, sin olvidar nunca que el objetivo de la reseña es una presentación de la opinión del crítico literario. (<http://cai.bc.inter.edu/resenaliteraria.htm>)

- a) ¿Hay en la reseña leída (texto 6) los recursos discursivos mencionados en la definición?
- b) ¿Qué propósito tiene la autora al incorporar a la reseña las informaciones acerca del autor?
- c) Opina: ¿Vale la pena leer el libro que está en discusión? ¿Por qué?

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Discourse genres and reading in foreign languages. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 181-197, 2008.

**ABSTRACT:** *In the last years, studies related to discourse genres have been carried out so as to show creative paths to comprehension and production activities, both in the mother language and in the foreign language. These paths normally lead to focusing on some specific genres so as to verify their functioning and to establish parameters to guide comprehension and production. Marcuschi (2006, p. 25) says “When we teach how to work with a genre, we teach a way of social-discursive functioning embedded in a specific culture and not a mere form of textual production.” It thus seems necessary, before planning any reading or writing activity, to do some activities in the classroom aiming at the understanding of what discourse genres are, of their variety and function in society. This is needed because we have here a relatively new approach and most students still operate with traditional concepts of exercises in text interpretation and composition. The aim of this paper is to present and comment on a pedagogical sequence of analysis and comparison of different discourse genres and also to*

*show some of its implications for the learning/teaching of Spanish as a foreign language. This sequence was developed in a class for reading activities with BA students in Spanish at FALE-UFMG.*

**KEYWORDS:** *Discourse genres. Literacy. Reading. Foreign Languages.*

## Referências

CASSANY, Daniel. **Tras las líneas**. Barcelona: Anagrama, 2006.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia P. **O sentido das palavras na interação leitor ↔ texto**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

ELIAS, Vanda Maria.; KOCH, Ingedore V. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. <http://www.mec.es/redele/revista3/pdf3/fernandez.pdf>

GARZÓN, Lorena Tapia Garzón - <http://www.lanacion.com.ar/890607> (Acesso: 12-03-2007; adaptado)

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. **Gêneros textuais**. Reflexões e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Raquel. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002

RODRÍGUEZ, María del Carmen. [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar) (16/03/2007)

SOARES, Magda. **Letramento**. Um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de lectura**. 17.ed. Barcelona: Graó, 2005.



# O ENSINO DO USO DO DICIONÁRIO AOS APRENDIZES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: QUEM SE IMPORTA?

Magali Sanches DURAN<sup>1</sup>

**RESUMO:** As dificuldades dos aprendizes de língua estrangeira no uso dos dicionários já foram constatadas por uma série de pesquisas. Isso suscitou recomendações sobre a necessidade de ensinar o uso do dicionário, para promover o desenvolvimento de habilidades de consulta. No entanto, salvo raras exceções, o ambiente de ensino ainda não incorporou esse tópico no ensino de idiomas. São discutidos neste artigo os aspectos envolvidos na questão do ensino do uso do dicionário: por que ensinar, o que ensinar, como ensinar e a quem compete ensinar. Conclui-se que, para desenvolver habilidades de consulta a dicionários, os cursos de idiomas deveriam, além de fornecer instrução explícita sobre o assunto, incorporar o uso do dicionário nas atividades de sala de aula. No entanto, para alcançar esse objetivo, os professores teriam que ser conscientizados sobre por que e como integrar os dicionários no ensino de línguas estrangeiras. Por essa razão, os cursos de formação de professores deveriam contemplar tópicos específicos de Lexicografia a fim de prepará-los para essa nova demanda.

**PALAVRAS-CHAVE:** Habilidades de consulta. Uso do dicionário. Lexicografia pedagógica. Ensino de línguas estrangeiras.

## Introdução

Ao longo da história do ensino de línguas estrangeiras (LEs), o dicionário desempenhou papéis diferentes e até mesmo contraditórios. Até o início do século

---

<sup>1</sup> Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP, São José do Rio Preto, SP, Brasil.  
magali.duran@uol.com.br

passado seu valor era superestimado, pois havia a crença de que, “decorando” todos os itens lexicais de um dicionário, o aprendiz poderia adquirir domínio da LE (BROWN, 1994). Quando essa crença foi superada, viveu-se outro extremo: os dicionários foram abolidos do ensino. A partir dos anos 1970, quando foram lançados os primeiros dicionários monolíngues para aprendizes, eles voltaram a ter algum reconhecimento no ambiente de ensino de LE. Mas foi só alguns anos depois, quando as pesquisas evidenciaram que a língua materna tem importante papel na aquisição de uma LE (SCHACHTER, 1988) e com o início de um movimento de revalorização do léxico no aprendizado de LE (SWAN 1985a, 1985b), que os dicionários bilíngues começaram a ser readmitidos no ensino.

Se, por um lado, a comunidade de ensino de LE alimentou diferentes opiniões quanto ao uso do dicionário no processo de ensino-aprendizagem, por outro lado os aprendizes sempre o adotaram, mesmo que na clandestinidade (ROSSNER, 1985).

O uso do dicionário como acessório do método de ensino foi introduzido pela abordagem lexical, proposta por Lewis (1993), a qual se apresentou como alternativa para as abordagens que focavam apenas a gramática. As atividades da abordagem lexical são desenvolvidas em torno da ideia de que não se devem aprender palavras isoladas, mas sim aqueles grupos de palavras que, nos estudos de linguística de *corpus*, evidenciam ocorrência conjunta. A tradução empregada nessa abordagem não é de palavra a palavra, mas a tradução do sentido que cada bloco de palavras expressa (MOUDRAIA, 2001).

A tradicional dicotomia léxico *versus* gramática mostra-se cada vez mais ultrapassada, conforme observa Berber Sardinha (2000). O autor acredita que a linguística de *corpus* está promovendo uma revolução silenciosa, revelando aspectos da língua até então ocultos, permitindo a identificação de padrões léxico-gramaticais que são extremamente valiosos para o ensino de LE.

Como os dicionários bilíngues tradicionais não atendiam às exigências desse cenário de ensino renovado, algumas inovações lexicográficas começaram a surgir. Diversas características pedagógicas, empregadas primeiramente nos dicionários monolíngues para aprendizes estrangeiros, passaram a ser aplicadas também aos dicionários bilíngues. A demanda por dicionários mais adequados aos aprendizes de LE determinou o crescimento da chamada Lexicografia Pedagógica.

A contribuição de professores de LE para o desenvolvimento de dicionários pedagógicos é vital. Binon, Selva e Verlinde (2002, p. 5) dizem que “[...] os autores desse tipo de dicionário devem ser ao mesmo tempo lexicógrafos e professores de



língua, ou, pelo menos, interessarem-se pela prática didática em situação real [...]”. De Cook e Granger (2004, p. 14) também acreditam que a experiência no ensino de LE é fundamental para os profissionais envolvidos em projetos lexicográficos dessa natureza e afirmam que “[...] a exploração de *corpus* de aprendizes para fins lexicográficos geralmente tem que se apoiar na colaboração muito próxima entre lexicógrafos treinados e professores de LE experientes [...]”. A frequente sobreposição dos papéis de lexicógrafo e professor de LE é apontada na análise dos atores no cenário da Lexicografia Pedagógica feita por Duran e Xatara (2007).

Porém, promover uma melhor integração dos aprendizes de LE com os dicionários de LE não exige esforços apenas do lado da Lexicografia. Enquanto os lexicógrafos se esforçam para fazer os dicionários se aproximarem dos aprendizes, é preciso também levar os aprendizes a se aproximarem dos dicionários, o que poderia (ou deveria) que ser feito no ambiente de ensino.

Assim, tão importante quanto o desenvolvimento de novos dicionários apropriados para aprendizes de LE é a disseminação de seu uso. E a questão do uso do dicionário tem dois aspectos intimamente ligados: um é o desenvolvimento das habilidades de consulta, *o ensino do uso*; o outro é o uso integrado às demais atividades de sala de aula, *o uso no ensino*.

A exploração desses dois aspectos, portanto, não depende do lexicógrafo, mas sim do professor. Ao ensinar sobre o uso do dicionário e ao contemplar o uso do dicionário no ensino, o professor cria a oportunidade para que os alunos aprendam a explorar melhor essa ferramenta tanto dentro quanto fora da sala de aula.

## **O ensino do uso do dicionário**

A primeira pergunta que se coloca com relação ao ensino do uso do dicionário é: será que isso é necessário? A pergunta é apropriada, pois a pouca ou nenhuma atenção dada ao assunto nos cursos de LE parece evidenciar que existe dúvida a respeito ou, na pior das hipóteses, convicção de que as habilidades para uso do dicionário não precisam ser ensinadas.

Felizmente, hoje o assunto não precisa ser debatido apenas com base em opiniões, pois já se pode contar com número significativo de estudos empíricos que fornecem dados a respeito. No congresso de dicionários de Bloomington, em 1969, os lexicógrafos já haviam chegado ao consenso de que, para fazer obras lexicográficas mais adequadas, era preciso conhecer melhor o perfil e as

necessidades dos usuários de dicionários. Desde então diversas pesquisas foram feitas com esse propósito. Welker (2006) fez uma revisão crítica da bibliografia relativa a essas pesquisas, comentando seus resultados e as conclusões dos pesquisadores. Embora essas pesquisas não sejam comparáveis, pois utilizam diversos métodos e enfocam diferentes variáveis, elas apresentam alguns resultados em comum. Um deles é a conclusão de que o aproveitamento do dicionário pelos aprendizes poderia ser aumentado caso eles possuíssem mais habilidades de consulta. Os pesquisadores do uso do dicionário recomendam, assim, que essas habilidades sejam objeto de ensino específico, como se vê nos excertos a seguir:

Os pontos fortes e os pontos fracos dos DBs precisam ser reconhecidos e instrução apropriada deve ser dada aos estudantes baseada nesses pontos fortes e fracos (ARD, 1982, p. 3)<sup>2</sup>

Vimos que aprendizes de LE precisam, no entanto, de ajuda para usarem seus dicionários (CHRISTIANSON, 1997, p. 39)

Acreditamos que as habilidades de consulta ao dicionário devem ser ensinadas, completa e cuidadosamente, se pretendemos que os usuários extraiam de seus dicionários toda a informação que os lexicógrafos colocaram neles. (ATKINS; VARANTOLA 1997, p. 36)

Parece que há uma evidente necessidade de fornecer treinamento aos aprendizes de LE sobre o correto e preciso uso das consultas aos dicionários. (EAST, 2007, p. 16)

Os resultados [...] revelam que, até agora, foi fornecida pouquíssima instrução sobre o uso do dicionário aos alunos. (KOMURO; YAMADA 2000, p. 6)

Esses resultados nos levaram a perceber a necessidade do ensino do uso do dicionário. (GOMES, 2006, p. 118).

As pesquisas sobre o uso do dicionário fornecem também descrições sobre estratégias de consulta bem sucedidas, empregadas pelos sujeitos de pesquisa, que poderiam ser aproveitadas no ensino. Até mesmo estratégias mal-sucedidas poderiam ser utilizadas para demonstrar as armadilhas a que o usuário está exposto.

Em Duran (2008), a investigação das estratégias de busca lexical de tradutores em formação mostrou que não existe uniformidade de comportamento entre os sujeitos da pesquisa. Enquanto alguns utilizam preferencialmente dicionários monolíngues de LE, outros utilizam preferencialmente dicionários bilíngues. Embora estratégias diferentes possam levar aos mesmos resultados, observou-se que os sujeitos de pesquisa escolhiam a estratégia sem critério: para problemas

---

<sup>2</sup> Esta e as demais traduções de autores estrangeiros são nossas.

semelhantes, ora faziam um percurso de pesquisa, ora outro. Observaram-se oportunidades para o ensino do uso do dicionário que poderiam aumentar a probabilidade de consultas bem sucedidas, o que subsidiou a elaboração de aulas ministradas na sequência da pesquisa. Esse estudo revelou, também, a importância do diagnóstico das habilidades de consulta já dominadas por um grupo de aprendizes antes de implementar uma instrução formal sobre o uso do dicionário. Evita-se, assim, ensinar o que os alunos já sabem, concentrando-se a instrução nos tópicos que geram maior interesse.

No entanto, como saber se o ensino do uso do dicionário traria resultados efetivos? Welker (2006) aponta a carência de pesquisas com esse foco e comenta os dois trabalhos que encontrou a respeito: Bishop, (2001, apud WELKER, 2006) e Sánchez Ramos, (2004, apud WELKER, 2006). Em ambos os casos, concluiu-se que o ensino do uso do dicionário melhorou o desempenho dos aprendizes de LE.

Outra pesquisa sobre o uso do dicionário foi realizada por Chi (2002) em sua tese de doutorado. A autora forneceu instruções sobre dicionários em vários módulos e avaliou o desempenho dos alunos em tópicos específicos antes e depois das respectivas aulas, constatando sensível melhora no desempenho e concluindo que o ensino do uso do dicionário é relevante para os aprendizes de LE.

Se tudo indica que o ensino do uso do dicionário é mesmo necessário, a quem compete essa tarefa?

Algumas editoras de dicionários fornecem, eventualmente, apresentações de como utilizar suas obras. Esse tipo de instrução pode estar contido também em guias de usuários ou em endereços digitais, mas exigem que o usuário tenha conhecimento e iniciativa para utilizá-los. Se as habilidades de uso melhoram o desempenho dos aprendizes de LE e são passíveis de serem ensinadas, justifica-se a necessidade de que o ensino do uso do dicionário seja conduzido por professores durante os cursos de LE.

No entanto, o que as pesquisas mostram é que os professores ora não sabem como ensinar tais habilidades a seus alunos, ora não consideram isso seu papel. Nesi (1999) levantou, por meio de questionários, as crenças e atitudes dos professores de inglês de vários países com relação ao ensino do uso do dicionário nos cursos de LE. Segundo a autora, a maioria deles reconhece que os alunos carecem de habilidades para fazer bom uso do dicionário, mas consideram essas habilidades pré-requisitos e eximem-se da responsabilidade de ensiná-las, alegando falta de tempo em seus planejamentos de curso.

Komuro e Yamada (2000, p. 6), no Japão, também perceberam o problema e afirmam que “[...] a importância e necessidade de instrução sobre o uso do dicionário inglês-japonês não foi totalmente reconhecida pelos professores [...]”.

Na pesquisa de Chi (2002), na China, os professores alegam que não sabem o que e como ensinar sobre o uso de dicionários, pois não receberam nenhuma instrução dessa natureza em seus cursos de formação. Além disso, também dizem que seus programas de ensino de LE já têm todo o tempo comprometido com outras atividades e não haveria espaço para contemplar um novo tópico.

Por outro lado, Poulet (1999) reporta que, na Inglaterra, ensinar as habilidades de uso dos dicionários já não é mais uma opção dos professores, pois as diretrizes nacionais de educação tornaram esse ensino obrigatório. Segundo o autor, alguns professores ainda são contra o uso do dicionário e alegam que ele desencoraja a aquisição de vocabulário porque reduz a habilidade de inferir significados no contexto.

Esse tipo de argumento já havia sido rebatido por Laufer (1993), quando afirmou que uma má inferência poderia fossilizar um erro. Nesi (1999), contudo, vê a questão por outro ângulo. A autora acredita que não se pode só inferir ou só consultar o dicionário: é preciso desenvolver a habilidade de decidir quando é possível inferir com alguma margem de segurança e quando a consulta ao dicionário é realmente necessária.

Os próprios professores, portanto, carecem de treinamento quanto ao uso do dicionário, por isso seria muito apropriado que a matéria constasse do programa de formação de professores de LE.

Mas o que deveria ser ensinado sobre o uso do dicionário?

Já existem várias sugestões a respeito. Nesi (1999, p. 53-54) propõe e comenta uma série de 40 habilidades de uso do dicionário, que vão desde a decisão sobre a necessidade de consultar o dicionário, passando pela identificação de como e onde localizar a informação desejada, até a interpretação dos resultados da consulta, conforme segue:

## **Pré-requisitos**

Saber que tipos de dicionários existem e escolher qual ou quais consultar ou comprar;  
Saber que tipos de informações são encontrados em dicionários e em outros tipos de obras de referência;

## **Antes de consultar**

- Decidir se a consulta ao dicionário é necessária;
- Decidir o que procurar no dicionário;
- Descobrir qual é a forma adequada do item procurado (forma lematizada);
- Decidir qual dicionário satisfará mais provavelmente o objetivo da consulta;
- Inferir o significado do item procurado de acordo com o contexto;
- Identificar a classe gramatical do item procurado;

## **Localizar o verbete**

- Entender a estrutura do dicionário;
- Entender a ordem alfabética e a distribuição das letras;
- Entender a correspondência (ou falta de) entre os elementos gráficos e fonêmicos;
- Entender o uso de curingas nas buscas em dicionários eletrônicos;
- Escolher entre homônimos;
- Encontrar formas derivadas;
- Encontrar unidades compostas;
- Entender a referência cruzada em dicionários impressos e o hipertexto nos dicionários eletrônicos;

## **Interpretar a informação do verbete**

- Distinguir os componentes do verbete;
- Distinguir as informações relevantes das irrelevantes para o objetivo da consulta;
- Encontrar informações sobre a grafia e a divisão silábica;
- Entender as convenções tipográficas e o uso de símbolos, sobrescritos numerados e pontuação;
- Interpretar o alfabeto fonético internacional e a informação de pronúncia;
- Interpretar a informação etimológica;
- Interpretar as informações morfológicas e sintáticas;
- Interpretar a definição ou a tradução;

Interpretar as informações sobre colocações;  
Interpretar informações sobre o uso idiomático ou figurativo;  
Derivar informações com base nos exemplos;  
Interpretar marcas restritivas;  
Consultar informações adicionais (na introdução ou nos anexos);  
Verificar e aplicar a informação consultada;

## **Registrar as informações obtidas**

Selecionar a informação consultada dentro do verbete;  
Decidir como registrar a informação obtida;  
Elaborar um caderno de vocabulário ou um arquivo de fichas;  
Usar a seção de anotações de um dicionário eletrônico;

## **Entender de assuntos lexicográficos**

Saber para que as pessoas usam dicionários;  
Conhecer a terminologia lexicográfica;  
Conhecer os princípios e os processos da elaboração de dicionários;  
Reconhecer diferentes estilos de definição e de tradução;  
Comparar verbetes;  
Criticar e avaliar dicionários.

Winkler (2001), por sua vez, ao pesquisar o uso do dicionário eletrônico, sugere a inclusão de outros itens na lista proposta por Nesi (1999), de forma a contemplar outras habilidades de consulta exigidas pela nova mídia (adaptação nossa):

- Perceber que há informações adicionais disponíveis, como elementos de áudio e elementos visuais, exercícios e jogos;
- Entender a exibição em forma de janelas;
- Saber como se usam os *hiperlinks* para mostrar o termo completo mostrado em janelas de *pop-up*;

- Decidir pelo tipo de busca (por palavra-chave, com filtros ou por texto completo) e entender como funcionam as buscas avançadas;
- Entender a função da *Wordwheel* e saber como é usada;<sup>3</sup>
- Entender como se usa o verificador de ortografia;
- Saber como restringir buscas para a informação desejada;
- Saber como restringir buscas para seções específicas, como expressões idiomáticas, por exemplo;
- Utilizar referências cruzadas em várias seções do dicionário;
- Usar o *link* para o *Microsoft Word* e a função *copiar*;
- Gravar as informações obtidas, utilizando o recurso de anotações;
- Praticar o vocabulário consultado por meio da seção de exercícios.

Esse conteúdo tem muito em comum com um curso de Lexicografia, porém raramente essa disciplina é ensinada fora de cursos de pós-graduação e com o propósito de ensinar habilidades de consulta.

Aspectos mais teóricos sobre o uso do dicionário podem ser ensinados da mesma forma a aprendizes de diferentes LEs, porém o ensino de aspectos mais práticos depende do aparato lexicográfico disponível para cada LE.

O ensino do uso do dicionário exige alteração do planejamento dos cursos de idiomas, pois é um tópico específico e requer alocação de tempo exclusivo. Nem sempre é possível implementar essa alteração, mas as habilidades de consulta poderiam também ser desenvolvidas de forma menos explícita, com o uso do dicionário nas atividades de sala de aula.

## **O uso do dicionário no ensino**

O uso do dicionário no ensino não altera tanto o planejamento, pois representa apenas uma nova ferramenta para as atividades de sala de aula, ou seja, transforma o dicionário em acessório dos métodos de ensino. Como afirma

---

<sup>3</sup> Espécie de quebra-cabeça em que se advinha, letra a letra, a palavra que corresponde a determinada definição. O exercício pode ser feito também em nível de frase, quando o usuário tem que descobrir as palavras adequadas ou a ordem adequada das palavras em determinadas sentenças. Serve para praticar o vocabulário e a sintaxe de LE.

Underhill (1985), quanto mais se trabalha com dicionários, mais usos se encontram para ele.

Mesmo assim, é preciso que o professor seja preparado para explorar as oportunidades de uso do dicionário em seu plano de aula. O conhecimento sobre dicionários, nesse caso, é dedutivo, pois os alunos acabam percebendo as características dessas obras quando as utilizam efetivamente na busca de soluções. Além disso, na sala de aula os resultados obtidos pelos alunos podem ser comparados, o que é um diferencial em relação ao uso isolado. Quando um aluno percebe que os colegas conseguiram extrair dos dicionários informações que ele próprio não conseguiu, conscientiza-se de novas estratégias de busca e de interpretação do material lexicográfico.

Hoje em dia existem tantas sugestões sobre exercícios apoiados no uso do dicionário, que Binon e Verlinde (2000b) decidiram organizá-los em uma classificação tipológica. Esses exercícios têm por principal objetivo estimular a retenção do léxico por meio de seu uso recorrente e pela construção de associações contextualizadas. Outras contribuições sobre como integrar o dicionário às atividades de sala de aula são fornecidas por Underhill (1985), Rossner (1985) e Gélpí (1999).

O uso do dicionário no ensino, apesar de levar ao desenvolvimento das habilidades de consulta, não deveria substituir o ensino do uso. Acreditar que o aprendizado acerca do uso dos dicionários pode ser feito apenas com a prática é confiar demasiadamente na capacidade de dedução dos alunos. O ideal é que teoria e prática sejam combinadas para que os aprendizes de LE possam se beneficiar dos recursos lexicográficos disponíveis.

## Conclusões

Para se agregar o poder do dicionário ao conjunto de ferramentas disponíveis para o ensino de LE, é preciso difundir na comunidade de ensino as questões sobre o ensino do seu uso e sobre o seu uso no ensino.

O *ensino do uso do dicionário*, como módulo específico dos cursos de LE, poderia desenvolver nos aprendizes a autonomia necessária para enriquecerem seu léxico em atividades fora da sala de aula. Já o *uso do dicionário no ensino* é um recurso para promover a retenção do léxico de forma quantitativa e qualitativa,



pois estimula a construção de associações entre os itens lexicais durante as atividades de sala de aula.

Contudo, para ensinar os aprendizes a utilizarem o dicionário ou para integrar os dicionários às atividades de sala de aula, é preciso, primeiramente, que os professores de LE encontrem-se habilitados a fazê-lo. Por isso, é fundamental que os programas de formação de professores de LE abordem a Lexicografia com a finalidade de:

- prover os futuros professores com o conhecimento teórico e prático sobre o uso dos dicionários;
- discutir métodos que promovam o desenvolvimento das habilidades de consulta a dicionários e
- esclarecer sobre os benefícios e as oportunidades de utilizar o dicionário na sala de aula.

A Lexicografia e o ensino de línguas podem se beneficiar mutuamente: quanto mais os dicionários forem utilizados no ambiente de ensino, maior será o controle de qualidade que sofrerão por parte dos usuários. As críticas e sugestões, enviadas às editoras, poderão ser transformadas em aperfeiçoamentos e assim, num ciclo que se repete, o mercado poderá contar com obras lexicográficas cada vez mais adequadas pedagogicamente.

DURAN, Magali Sanches. Teaching dictionary skills in foreign language courses: who cares?. *Revista do Gel*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 199-212, 2008.

**ABSTRACT:** *Research on dictionary use reveals learners' difficulties related to dictionary consultation. Such evidence suggests the need for instruction to develop dictionary skills. Notwithstanding, few exceptions made, foreign language teaching has not addressed this issue yet. Aspects like why and how to teach dictionary skills, and who should teach, are discussed herein. Our conclusion points out that foreign language courses should give formal instruction about dictionary use as well as incorporate dictionary use in classroom activities. To achieve this purpose teachers need to be aware of why and how to integrate dictionaries in foreign language teaching. For this reason, training should provide teachers with lexicographical knowledge and prepare them to face these new requirements.*

**KEYWORDS:** *Dictionary skills. Dictionary use. Pedagogical lexicography. Foreign language teaching.*

## Referências

ARD, Josh. The use of bilingual dictionaries by ESL students while writing. **ITL Review of Applied Linguistics**, Bruxelas, v.58, p. 1-27, 1982.

BERBER SARDINHA, Tony. Computador, corpus e concordância no ensino da léxico-gramática de língua estrangeira. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000. p.71-94.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2000b. p. 119-165.

BINON Jean; SELVA Thierry; VERLINDE Serge. Tendances et innovations récentes en lexicographie pédagogique: la contribution des dictionnaires d'apprentissage DAFA et DAFLES. In: I SYMPOSIUM INTERNACIONAL DE LEXICOGRAFIA 2002, Barcelona. In: BATTANER, Paz; DE CESARIS, Janet (Org.). **De Lexicografia, Actes del I Symposium Internacional de Lexicografia**. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2004. Disponível em: <<http://www.kuleuven.ac.be/ilt/grelep/publicat/barcelone.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2006.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

CHI, Amy. **An empirical study of the efficacy of integrating the teaching of dictionary use into a tertiary English Curriculum in Hong Kong**. 2002. Macquarie University, Sydney, 2002. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1783.1/1058>>. Acesso em: 23 mar. 2007.

CHRISTIANSON, K. Dictionary use by EFL writers: what really happens?. **Journal of Second language Writing**, Amsterdam, v. 6, n. 1, p. 23-43, 1997.

COCK, Sylvie; GRANGER, Sylviane. Computer learner corpora and monolingual learners' dictionaries: the perfect match. In: TEUBERT, W.; MAHLBERG, M. (Org.). *The Corpus Approach to Lexicography*. Special Issue of **Lexicographica** 20, Tübingen, Niemeyer, p.72-86, 2004.

DURAN, Magali S.; XATARA, Claudia. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

DURAN, Magali S. Quem não tem cão caça com gato: estratégias de busca lexical por tradutores de francês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 163-180, 2008.

EAST, Martin. The impact of bilingual dictionaries on lexical sophistication and lexical accuracy in tests of L2 writing proficiency: a quantitative analysis. **Assessing Writing**, Amsterdam, v. 11, n. 3, p. 179-197, 2007.

GELPÍ, Cristina. Teaching dictionary use to University students of language mediation in Catalonia. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). **Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 9: Dictionaries**. Berlin, 1999. p. 68-77. Disponível em: <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc> tnp 1>. Acesso em: 04 jul. 2003.

GOMES, Denise. **O uso do dicionário bilíngue na produção escrita em alemão como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

KOMURO, Yuri; YAMADA, Shigeru. Dictionary use for production among Japanese college students of English. **Kernerman Dictionary News**, Tel-Aviv, v.8, 2000. Disponível em: <[www.kdictionaries.com/newsletter/kdn8-3.html](http://www.kdictionaries.com/newsletter/kdn8-3.html)>. Acesso em: 15 out. 2007.

LAUFER, Batia. The effect of dictionary definitions and examples on the use and comprehension of new L2 words. **Cahiers de Lexicologie**, Paris, v. 63, p. 131-142, 1993.

LEWIS, Michael. **The lexical approach: the state of ELT and the way forward**. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

MOUDRAIA, Olga. Lexical approach to second language teaching. **ERIC DIGEST**, Washington DC, jun. 2001. Disponível em: <<http://www.eric@cal.org>>. Acesso em: 23 jun. 2003.

NESI, Hilary. The specification of dictionary reference skills in higher education. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). **Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 9: Dictionaries**. Berlin, 1999. p. 53-67. Disponível em: <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc> tnp 1>. Acesso em: 04 jul. 2003.

POULET, Gérard. Instruction in Dictionary Use and Foreign Language Teacher Training: the English Scene. In: HARTMANN, R. R. K. (Ed.). **Dictionaries in Language Learning. Recommendations, National Reports and Thematic Reports from the Thematic Network Project in the Area of Languages, Sub-Project 9: Dictionaries**. Berlin, 1999. p.78-82. Disponível em: <<http://www.fu-berlin.de/elc/tnp1/SP9dossier.doc> tnp 1>. Acesso em: 04 jul. 2003.

ROSSNER, Richard. The learner as lexicographer: using dictionaries in second language learning. In: ILSON, R. (Ed.). **Dictionaries, Lexicography and language learning**. Oxford: Pergamon, 1985. p. 95-102.

SCHACHTER, Jacqueline. Second language acquisition and its relationship to universal grammar. **Applied Linguistics**, London, v. 9, n. 3, p. 219-235, 1988.

SWAN, Michael. A critical look at the communicative approach (1). **ELT Journal**, Oxford, v.39, n.1, p. 2-11, 1985a.

\_\_\_\_\_. A critical look at the communicative approach (2). **ELT Journal**, Oxford, v. 39, n. 2, p.76-87, 1985b.

UNDERHILL, Adrian. Working with the monolingual learners' dictionary. In: ILSON, R. (Ed.). **Dictionaries, lexicography and language learning**. Oxford: Pergamon, 1985. p. 103-113.

VARANTOLA, Krista. Disposable corpora as intelligent tools in translation. In: TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Cadernos de Tradução: Corpora e Tradução, Núcleo de Tradução da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis**, v. 9, n. 1, p. 171-189, 2002.

WELKER, H. **O uso de dicionários**. Brasília: Thesaurus, 2006.

WINKLER, Birgit. Students working with an English learners' dictionary on CD-ROM. In: ITMELT 2001 **INFORMATION TECHNOLOGY & MULTIMEDIA IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING CONFERENCE, Hong Kong. Papers from the ITMELT 2001 Conference**. Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University, 2001. Disponível em: <<http://elc.polyu.edu.hk/conference/papers2001/winkler.htm>>. Acesso em: 03 mar.2008.

# EXPERIENCIANDO O LETRAMENTO DIGITAL: SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PESQUISA-AÇÃO ONLINE

Maria Conceição Alves de LIMA<sup>1</sup>

**RESUMO:** O surgimento da Internet e da Web ocasionaram uma ruptura com o tipo de comunicação estabelecido pela escrita impressa e inauguraram a “revolução digital”. Estar fora dessa comunidade digital significa estar excluído da nova Sociedade do Conhecimento, razão pela qual uma das necessidades mais urgentes dos não-incluídos digitais é obter essa nova espécie de letramento. Buscando, pois, acompanhar essas transformações tecnológicas, desenvolvemos uma atividade-piloto de pesquisa-intervenção, a partir da execução *online* de um projeto voltado ao letramento digital, destinado aos alunos do Curso de Letras da Unidade Universitária de Nova Andradina – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, cujos objetivos específicos visavam à conscientização da necessidade da inclusão digital e à iniciação nesse tipo de letramento. O processo de intervenção aconteceu, basicamente, sob a forma de *e-learning*, através da sala de aula virtual TELEDUC. Quanto à observação/análise/inferência, além do acompanhamento das atividades através do TELEDUC, foram usadas estratégias de reuniões presenciais com tutores e participantes. A execução dessa pesquisa-intervenção permitiu-nos uma gama considerável de observações e reflexões sobre alguns aspectos tecnológicos, pedagógicos, socioculturais e estratégicos dessa atividade, possibilitando-nos avaliar não somente suas possibilidades educativas, mas também as necessidades operacionais vinculadas à sua implementação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociedade do Conhecimento. Letramento digital. Educação *online*. Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Unidade Universitária de Nova Andradina, UEMS, Nova Andradina, MS, Brasil. [alvesdelimameister@gmail.com](mailto:alvesdelimameister@gmail.com)

## Introdução

Primeiro foi a cultura oral, depois veio a escrita e a cultura impressa. Agora a cultura impressa está se transformando em uma cultura digital. Embora o advento de cada um desses estágios não fizesse desaparecer aquele ou aqueles que os antecederam, todos eles acrescentaram dimensões tão significativas ao processo cultural humano, que acabaram por mudar o paradigma histórico da sociedade, alterando substancialmente a maneira como as pessoas se relacionam com a informação e seu manuseio. Esse novo ambiente cultural é o que o filósofo francês Pierre Lévy (2003) denomina de *ciberespaço*, fazendo surgir, segundo o autor, uma nova forma de cultura, a *cibercultura*, caracterizada pela confusão entre saberes técnicos e conhecimento: “Houve um aumento inacreditável de conhecimentos, os quais agora estão ao alcance de todos os que têm acesso à Internet” (LÉVY, 2003).

Os indícios de uma possível “ruptura” com o tipo de comunicação estabelecido pela escrita impressa começaram a ser percebidos já no final do século XX, no limiar do terceiro milênio, ou seja, nos anos 1990, com o surgimento da rede mundial de computadores, a Web, acessada pela internet. A cada minuto, novos computadores se interconectam à internet, novas informações são injetadas na rede. Cada novo nó da rede pode gerar novas redes em constante expansão. Eis aí a revolução digital, inicialmente aplicada a projetos militares e científicos e que hoje se estendeu, praticamente, a todos os setores da sociedade.

A digitalização da cultura letrada e a sua veiculação pela rede mundial de computadores alteraram a dinâmica do processo de comunicação vigente, acrescentando-lhe possibilidades de acesso e difusão nunca vivenciadas nas etapas civilizatórias precedentes, validando a instigante metáfora do “segundo dilúvio”: o dilúvio de informação. Houve um aumento inacreditável do acervo de informações na rede digital, as quais agora estão ao alcance de todos os que têm acesso à internet. É a interatividade total, a inteligência coletiva da humanidade em ação, a sociedade em rede. Pela primeira vez na história, temos a possibilidade de integrar, com facilidade, rapidez e criatividade, todos os tipos de mídia: a palavra, a imagem, o som, a animação etc. Dessa forma, estamos diante do surgimento de um novo texto, muito diferente dos tradicionais textos impressos, um texto todo “cortado”, fragmentado por *links*, além de “mesclado” com todos os tipos de signos, o chamado hipertexto digital. Essa nova “escrita” modificará profundamente nossos métodos de ler, de escrever, de ensinar, de trabalhar e de criar.

Ficar fora dessa cultura digital significa estar excluído da nova Sociedade do Conhecimento, tornar-se um analfabeto digital, um “analfabyte”. Portanto, uma

das necessidades mais urgentes dos não-incluídos digitais é obter o seu letramento digital. Buscando, pois, acompanhar essas transformações tecnológicas e acreditando que “o aluno deverá sair da Universidade consciente dessa realidade, com fundamentação solidificada para enfrentá-la de maneira profissional e com competência” (PROE/UEMS, *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*, 2004, p. 13), projetamos, em 2007, uma atividade-piloto de pesquisa-intervenção, a partir da execução *on-line* de um projeto de ensino denominada *Iniciação à ciência da computação: introdução ao letramento digital*<sup>2</sup>, destinado aos alunos do Curso de Letras da Unidade Universitária de Nova Andradina, cujos objetivos específicos visam conscientizar o aluno da necessidade da inclusão digital na Sociedade do Conhecimento, bem como iniciar esse aluno em ações de letramento digital pertinentes ao exercício de sua missão como profissional da educação.

Ao desenvolver tal intervenção, tínhamos em mente uma das premissas do *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*, que reafirma a necessidade de acompanhamento das transformações sociotécnicas, visto que “em todos os campos profissionais, a opção pela modernidade e informatização é evidente e real” (2004, p. 12-13) e que “o aluno deverá sair da Universidade consciente dessa realidade, com fundamentação solidificada para enfrentá-la de maneira profissional e com competência” (*ibid.*). Enfatiza ainda que o profissional de Letras “deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente” (2004, p. 15).

Ao realizar tal pesquisa-ação, tivemos como objetivo básico investigar os aspectos sócio-educativos de estratégias de letramento digital *on-line*, analisando-lhes não somente as possibilidades pedagógicas, mas também as necessidades operacionais vinculadas à sua implementação prática. Dessa forma, neste estudo, objetivamos não somente sistematizar os resultados dessa investigação, mas, principalmente, testar e analisar a eficácia de tais procedimentos, tendo em vista a consolidação de um programa de letramento digital na Unidade Universitária de Nova Andradina, voltado principalmente aos alunos recém ingressos na Graduação, com possibilidades de atender também à demanda dos profissionais da rede de ensino da localidade e região.

---

<sup>2</sup> O *Projeto* mencionado teve início em 01/03/2007 e se estendeu até 30/11/2007, perfazendo um total de 68 horas de atividades, desenvolvidas em 34 semanas.

## Fundamentação teórica

O termo *letramento* foi introduzido em nosso meio na década de 1980, embora já existisse no cenário internacional desde o final dos anos 1940. A partir do início dos anos 1990, os processos de letramento tenderam a se situar dentro de um enfoque ideológico, revestindo-se, assim, de uma conotação essencialmente *política*, já que envolve uma inquestionável relação de poder econômico e social.

Nas décadas de 1980 e 1990, com a popularização do microcomputador pessoal e o advento da internet, a digitalização da linguagem escrita inaugurou uma nova modalidade de processamento da informação, cujos novos mecanismos (as TIC – tecnologias da informação e da comunicação) não somente produziram a migração da linguagem escrita (da página impressa para a tela do computador) como também possibilitaram a sua transmissão instantânea na rede mundial de computadores. De acordo com Pereira (2005), esses poderosos mecanismos de produção, reprodução e difusão dos “hipertextos” eletrônicos instauraram o princípio da *convergência digital* que caracteriza a nova Sociedade da Informação deste terceiro milênio, cuja essência não é física e tampouco abstrata, mas *virtual*, isto é, real-digital. Assim é que o conceito de letramento, que no início referia-se tão somente à leitura e à escrita convencional, foi estendido para outras esferas da construção do conhecimento, incluindo aí a esfera virtual, originando a expressão tão em voga atualmente: *letramento digital*.

No Brasil, cuja luta pela inclusão social via letramento impresso ainda está muito longe de uma definição, esse novo complicador tecnológico veio tumultuar ainda mais o já conturbado cenário sócio-econômico nacional, ao criar e inserir, nas práticas sociais “letradas”, a metáfora pós-moderna das novas e revolucionárias modalidades do *letramento digital*. Constatamos hoje, no país, a existência de vários alfabetizados que, no entanto, podem ser considerados como analfabetos digitais. É provável que eles até tenham notícia dessas novas tecnologias, mas não sabem como operá-las na prática, o que os inclui na legião dos *excluídos digitais* de nossa sociedade, sendo este, aliás, o caso de muitos professores brasileiros, especialmente na Educação Básica. A situação torna-se mais problemática se considerarmos que, “numa economia global, cada vez mais baseada no conhecimento, a exclusão digital põe em risco o futuro do país” (PEREIRA, 2005, p. 21).

A propósito, Nestor García Clanclini (2007), em entrevista digital concedida à Educared Argentina, **explica que o desenvolvimento tecnológico traz à tona uma nova forma de “estrangeiridade”, promovida pela “migração do analógico**



para o digital”, ou seja, a experiência de estranhamento que nós, adultos, sentimos diante de um jovem “nativo” em novas tecnologias. É que os jovens nascidos após o advento dessas tecnologias digitais (como é o caso de nossos alunos) lidam muito bem com elas, enquanto os adultos (como é o caso da maioria de nossos professores), ao usar o computador e a internet, sentem que têm que aprender um novo idioma: “nós nunca estamos convencidos de que falamos este novo idioma bem o suficiente, e é preciso chamar um jovem para que nos ajude” (CANCLINI, 2007, não paginado). Esses adultos tornam-se, então, estrangeiros em sua própria cultura, sentindo-se, portanto, deslocados e desconfortáveis, “exilados dentro de sua própria sociedade” (ibid.).

Voltando à questão do letramento e da inclusão digital, entretanto, é necessário que ambos estejam submetidos a um rigoroso processo crítico, ou seja, que o digital seja, evidentemente, valorizado, mas que, acima de tudo, esse saber seja colocado a serviço dos sujeitos e de sua atuação no mundo. Nesse aspecto, vários estudiosos do assunto, tais como Snyder et al. (2002) e Rojas et al. (2004), ambos aqui citados apud Buzato (2006), demonstram que o acesso às tecnologias digitais da informação e da comunicação, sem a correspondente prática social, não avança os níveis do capital cultural e social dos indivíduos.

Em um estudo realizado na Austrália, Snyder et al. (2002, apud BUZATO, 2006) foram investigadas, durante um ano, quatro famílias carentes contempladas com computadores e conexões à internet a custo subsidiado. O objetivo era determinar se e como as práticas de letramento digital influenciariam positivamente (ou não) no desempenho escolar das crianças. Os resultados demonstraram que o sucesso escolar não estava ligado diretamente ao acesso facilitado, mas às normas, valores e estilos de vida preexistentes nas famílias. Assim, as famílias que já valorizavam os letramentos e os comportamentos pertinentes ao sucesso escolar integraram o computador à rotina das crianças de forma compatível com tais critérios. Já nas famílias em que havia uma disposição geral incompatível com as premissas de tal sucesso, o computador pouco ou nada contribuiu para a melhora do desempenho escolar das crianças, chegando a prejudicá-lo.

De modo semelhante, Rojas et al. (2004, apud BUZATO, 2006) pesquisaram os hábitos e práticas relacionadas ao uso das TIC em uma comunidade de imigrantes hispânicos nos EUA, descobrindo uma forte correlação entre níveis mais altos de capital cultural e social e significância do uso dessas TIC no cotidiano desses sujeitos. Assim é que pessoas com menor grau de educação formal e pouco domínio da língua local eram menos predispostos a utilizar as TIC (ainda que tivessem as

condições materiais para fazê-lo) do que os sujeitos com maior grau de educação formal e maior familiaridade com a língua e a cultura norte-americanas.

Por um lado, a tecnologia digital tornou-se parte integrante da construção do sujeito histórico deste milênio. A realidade moderna exige a competência de se lidar com esses artefatos, uma vez que a convergência digital está mudando todas as práticas, em todos os setores da vida civil. Segundo Zumpano (2005, p. 103), o trânsito da informação se dá agora no ciberespaço, um “não-lugar”, com ninguém do outro lado. Aliás, nem existe o outro lado. Para o autor (ZUMPANO, 2005, p. 99), temos mesmo é de falar com as máquinas, temos de ouvi-las. Mais do que uma oportunidade, a nova habilidade digital se apresenta como uma necessidade de sobrevivência na nova sociedade do conhecimento. Por outro lado, o homem é o criador, as máquinas são a criatura. Assim, a centralidade do processo continua nas pessoas e na sua relação com o conhecimento, não na tecnologia em si mesma.

## Metodologia

Visto tratar-se de uma pesquisa-intervenção, as ações metodológicas orientaram-se em dois sentidos distintos: *ações de intervenção* e *ações de observação/análise/inferências*.

## Ações de intervenção

*Escolha do ambiente virtual de ensino-aprendizagem* – visto que o *e-learning* pode realizar-se de modo virtual e assíncrono, dispensando a presença de docentes e discentes num mesmo espaço geográfico e num mesmo período de tempo coletivo (propiciando a que ambos definam, eles próprios, o horário e o local para ensinar ou aprender), optamos pela sala-de-aula virtual TELEDUC,<sup>3</sup> disponibilizada

<sup>3</sup> O TELEDUC é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na *Web*, tendo como alvo a formação de professores para informática educativa e baseando-se na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do NIED (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp. Dada a forma participativa de sua concepção (todas as suas ferramentas foram idealizadas, projetadas e depuradas segundo necessidades relatadas por seus usuários), esse ambiente apresenta tanto uma facilidade e flexibilidade de uso por pessoas não especialistas em computação, como um conjunto enxuto de funcionalidades. Isso possibilita o aprendizado de conceitos em qualquer domínio do conhecimento, a partir da resolução de problemas, com o subsídio de diferentes materiais didáticos como textos, *softwares*, referências na internet, dentre outros, que podem ser apresentados para o aluno por meio do uso de ferramentas específicas (Material de Apoio, Leituras, Perguntas Frequentes etc).

pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da UNICAMP através do NET (Núcleo de Educação Tecnológica da UEMS).

*Encontros presenciais:* o Projeto previu *encontros presenciais* individuais, grupais e coletivos, para uma interação e/ou orientação face a face sempre que necessário, especialmente no início do trabalho e nas atividades específicas de avaliação. Os encontros coletivos envolveram toda a equipe (coordenação, colaboradores, tutores e alunos); os encontros individuais ou em grupo envolveram, basicamente, os tutores e os alunos, embora qualquer dos demais participantes também pudesse comparecer, dependendo da necessidade.

*Materiais e estratégias de ensino-aprendizagem:* coerentemente com a proposta do ambiente virtual TELEDUC, o conteúdo foi desenvolvido, basicamente, sob a forma de *atividades*. Boa parte do material utilizado acha-se disponibilizado *on-line* no Centro de Computação da Unicamp – CCUEC (<http://www.ccuec.unicamp.br/ccuec>). Outros foram colocados pelos usuários nas ferramentas Leitura e Material de Apoio. A estratégia básica de ensino-aprendizagem consistiu na *aprendizagem prática por descoberta* apoiada por tutores e materiais *on-line*, bem como pelas ferramentas interativas oferecidas pelo TELEDUC, tais como mural, fóruns de discussão, correio eletrônico e *chats*. Dificuldades insuperáveis pela via *on-line* foram dirimidas nos encontros presenciais individuais ou em grupo.

*Tutoria:* as atividades de ensino, acompanhamento, apoio e orientação da aprendizagem, bem como a avaliação das competências adquiridas pelos alunos foram monitoradas por tutores previamente selecionados dentre alunos do Curso de Letras de Nova Andradina, com amplo domínio em informática. Esses tutores foram previamente treinados e acompanhados/avaliados pela coordenação do projeto e respectivos colaboradores.

*Avaliações:* foram previstos dois tipos de avaliação:

- *Avaliação da aprendizagem* através de provas práticas presenciais semestrais, pertinentes aos conteúdos trabalhados em cada semestre;

---

A comunicação entre os participantes do curso e a visibilidade dos trabalhos desenvolvidos são obtidas através de um conjunto de ferramentas de comunicação, acompanhamento e controle, como o Correio Eletrônico, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, Bate-Papo, *Intermap*, Relatório de Acessos etc.

- *Avaliação do processo* através de depoimentos escritos dos participantes, via formulário, sobre a qualidade do curso e de seus ministrantes, bem como uma autoavaliação de cada participante.

## **Ações de observação/análise/inferências**

A execução desse projeto de pesquisa-ação, embora incipiente, nos permitiu uma gama considerável de observações e reflexões sobre alguns aspectos tecnológicos, pedagógicos, socioculturais e estratégicos dessa atividade, possibilitando-nos avaliar-lhe não somente as possibilidades educativas, mas também as necessidades operacionais vinculadas à sua implementação. A observação e o acompanhamento fizeram-se, principalmente, através do acesso frequente ao TELEDUC e também pelas reuniões e conversas informais com os tutores e participantes.

## **Resultados**

O período de abrangência da análise desses resultados vai de 01/03/2007 a 30/11/2007, durante as 34 semanas de atividades previstas. A análise englobou todas as atividades previstas para a ação, tanto as preliminares (levantamento da clientela interessada, estruturação do conteúdo, seleção metodológica das estratégias pedagógicas e abertura da sala de aula virtual TELEDUC), quanto aquelas pertinentes à realização do projeto propriamente dito (inscrição dos participantes, treinamento dos tutores em educação *on-line*, encontros presenciais visando a interação com a tecnologia, reuniões periódicas com colaboradores e tutores, além, obviamente, das atividades *on-line* de realização das tarefas, do acompanhamento individual e coletivo dos participantes e da avaliação prática da aprendizagem).

Inicialmente, tivemos 137 inscrições. Entretanto, por se tratar de uma atividade *on-line* e a distância, que exige indivíduos com iniciativa, autonomia e responsabilidade para o estudo, somente 30 (trinta) compareceram à primeira avaliação presencial realizada em duas oportunidades, nos dias 01 e 02 de julho de 2007, sendo todos eles aprovados nessa primeira avaliação. À segunda avaliação presencial, realizada também em duas oportunidades (08 e 12 de novembro de 2007), compareceram 27 participantes, sendo estes os concluintes aprovados para certificação. Aqueles que não compareceram às avaliações foram excluídos do processo. Dentre os formadores (colaboradores e tutores) tivemos a baixa de uma aluna tutora que se desligou do Curso de Letras no início do segundo semestre e de

dois professores colaboradores (excluídos ainda no primeiro semestre), pela não participação satisfatória no projeto.

Para aferir a validade das ações, utilizamos os formulários-depoimentos destinados à avaliação do processo, cujos resultados apontam, em média, para uma avaliação positiva (EXCELENTE/BOM) de 90,48%, entre os tutores e de 91,90%, entre os alunos, conforme os Quadros 1 e 2 a seguir:

ITENS / CONCEITOS	Utiliz. TELE DUC	CONTEÚDOS			ATUAÇÃO		ESTILO AVALIAÇÃO
		Facilidade de Compreensão	Utilidade	Prazo de estudo	Tutores	Coordenação	
TOTAL CONCEITO A	11	9	7	9	7	12	10
TOTAL CONCEITO B	11	11	13	8	10	9	11
TOTAL CONCEITO C	0	1	1	4	4	1	1
NÃO AVALIOU	5	6	6	6	6	5	5
<b>RESUMO DOS PERCENTUAIS AVALIADOS</b>							
% CONCEITO A	50,00	42,86	33,33	42,86	33,33	54,55	45,45
% CONCEITO B	50,00	52,38	61,90	38,10	47,62	40,91	50,00
% CONCEITO C	0,00	4,76	4,76	19,05	19,05	4,55	4,55
% SOMA A+B	100,00	95,24	95,24	80,95	80,95	95,45	95,45
% MÉDIA ITENS (A + B)	91,90						

**Quadro 1:** Avaliação do processo: Conceitos atribuídos pelos alunos

ITENS / CONCEITOS	Utiliz. TELEDUC	CONTEÚDOS			ATUAÇÃO		ESTILO AVALIAÇÃO
		Facilidade de. Compreensão	Utilidade	Prazo de estudo	Alunos	Coordenação	
TOTAL CONCEITO A	2	1	3	2	0	3	3
TOTAL CONCEITO B	1	2	0	0	2	0	0
TOTAL CONCEITO C	0	0	0	1	1	0	0
<b>RESUMO DOS PERCENTUAIS AVALIADOS</b>							
% CONCEITO A	66,67	33,33	100,00	66,67	0,00	100,00	100,00
% CONCEITO B	33,33	66,67	0,00	0,00	66,67	0,00	0,00
% CONCEITO C	0,00	0,00	0,00	33,33	33,33	0,00	0,00
% SOMA A+B	100,00	100,00	100,00	66,67	66,67	100,00	100,00
% MÉDIA ITENS (A+B)	90,48						

**Quadro 2:** Avaliação do processo: Conceitos atribuídos pelos tutores

## Considerações finais

Os resultados de avaliação do processo acima autorizam-nos a afirmar que o Projeto contribuiu, efetivamente, para capacitar os concluintes a usarem os *softwares* estudados (*MS-Windows, MS-Word, MS-Power Point* e recursos básicos da *Internet (Web e e-mail)*), implementando o uso do computador na educação e no cotidiano dos participantes.

O significativo percentual de evasão verificado (80,29%) aponta para a justeza das observações constantes de trabalhos como os de Snyder et al. (2002), Rojas et al. (2004) e Zumpano, anteriormente referidos, de que não basta disponibilizar recursos e ações: é preciso, antes de tudo, incutir valores a respeito da inquestionável necessidade do letramento e da inclusão digital, especialmente nos cursos de formação inicial e continuada de professores.

De nossa parte, chegamos à conclusão de que é fundamental, também, criar competências prévias para a recepção e produção de um novo tipo de texto multimodal, o hipertexto digital, competências essas que diferem substancialmente daquelas exigidas para o trato do texto monomodal, linear e impresso em papel. De fundamental importância é a constatação de que o sucesso de cursos *on-line* exige dos alunos um elevado grau de iniciativa, autonomia e responsabilidade para o estudo, habilidades essas que não encontram o espaço adequado para florescer nas salas de aula tradicionais.

De qualquer forma, uma semente foi lançada na UEMS/Nova Andradina e não há dúvidas de que, para os participantes que o concluíram, o Projeto veio a contribuir efetivamente para iniciar esses futuros professores no uso cotidiano das tecnologias digitais, implementando o uso do computador na educação e na vida pessoal dos mesmos.

LIMA, Maria Conceição Alves de. Experiencing digital literacy: an online action-research systematization. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 213-224, 2008.

**ABSTRACT:** *The advent of the Internet and the Wide World Web has caused a rupture with the type of communication made available by the printed word and brought on the “digital revolution”. Because being outside the digital community, means finding yourself on the other side of a digital divide, the people thus excluded from the new Knowledge Society have an urgent need to obtain this new kind of literacy if they wish to be included in the digital era. In order to keep in step with*

*this technological transformation, we have developed interventional pilot-activity research through an online project aimed at graduate students of Language in the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade Universitária de Nova Andradina, focusing on digital literacy. The project's objectives are basically to raise awareness of the importance of digital technology as well as to initiate the development of literacy in this matter. The interventional process was effected through the use of a Brazilian e-learning tool called TELEDUC. To introduce observation/analyzing/inference actions, besides following up with TELEDUC activities, we used the strategy of face-to-face appointments between tutors and students. This interventional research gave us considerable opportunity for overview and reflection about some important technological, pedagogical, social, cultural and strategic aspects of these activities, allowing us not only to evaluate their educational potential but also to analyze the operating needs that their implementation requires.*

**KEYWORDS:** Knowledge Society. Digital literacy. Online education. Teachers' education.

## Referências

BUZATO, M.E.K. **Letramento e inclusão na era digital**. Disponível em: <[www.iel.unicamp.br](http://www.iel.unicamp.br)> [LetramentoInclusao\_IEL.pdf] Acesso em: 05 abr. 2006.

CANCLINI, N. G. **Entrevista concedida à Educared Argentina**. Disponível em: <[www.educarede.org.br](http://www.educarede.org.br)>. Acesso em: 19 out/ 2007.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2003.

PEREIRA, J.T. Educação e Sociedade da Informação. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE Autêntica, 2005, p. 13-24.

UEMS/PROE. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Habilitação Português/Inglês**. Dourados, 2004. Digitado.

UNICAMP/CCUEC. **Informática básico: Módulo1 e Módulo2**. (apostila). Disponível em: [http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index\\_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108](http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108) . Acesso em: 06 fev.2007.

UNICAMP/CCUEC. **Word 2000 Básico** (apostila). Disponível em: [http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index\\_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108](http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108) . Acesso em: 06 fev.2007.

UNICAMP/CCUEC. **Power Point** (apostila). Disponível em: [http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index\\_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108](http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108) . Acesso em: 06 fev.2007.

UNICAMP/CCUEC. **Outlook2000**. (apostila). Disponível em: [http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index\\_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108](http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108) . Acesso em: 06 fev.2007.

UNICAMP/CCUEC. **Internet básico** (apostila). Disponível em: [http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index\\_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108](http://www.ccuec.unicamp.br/treinamentos/index_html?focomenu=Treinamentos&foco2=Treinamentos/66108) . Acesso em: 06 fev.2007.

UNICAMP/CCUEC. **Busca de informações na Web**. (mini-curso). Disponível em: <http://www.ead.unicamp.br/minicurso/bw/index.html> . Acesso em: 06 fev.2007.

UNICAMP/NIED. **TelEduc – Introdução**. Disponível em: <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/>. Acesso em: 04 fev. 2007.

ZUMPANO, A. A angústia da interface. In: COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: CEALE Autêntica, 2005, p. 99-104.



LEITE, Marli Quadros. **O nascimento da gramática portuguesa**. Uso & Norma. São Paulo: Humanitas/Paulistana, 2007. 334p.

Ronaldo de Oliveira BATISTA<sup>1</sup>

O século XVI, momento da emergência das nações européias, que então se estabeleciam com autonomia política, teve como uma de suas mais marcantes características, no campo dos estudos sobre línguas e linguagem, a afirmação e elevação dos idiomas nacionais como elemento importante para caracterizar a unidade e possível hegemonia de uma nação. E Portugal é um caso exemplar desse espírito da época. Os quinhentos viram a iminente nação portuguesa estabelecer-se como potência econômica, e o idioma português passou a ser instrumento da afirmação da unidade e também da diversidade e superioridade portuguesas diante de outros povos e outras línguas. Os primeiros gramáticos da língua portuguesa, Fernão de Oliveira (1507-1580/81?) e João de Barros (1496?-1570/71?), tornaram-se verdadeiros combatentes em favor da singularidade da língua portuguesa. Perseguindo o ideal de elevação da nação, Oliveira e Barros colocaram-se como combatentes ao estabelecer, via gramáticas, uma espécie de campo de batalha linguístico entre o português e outras línguas. Em meio aos empreendimentos em busca da elevação do português, a época também conheceu um certo desprezo pela língua de Oliveira e Barros, apontada como idioma de pobreza vocabular. Tal consideração gerou uma série de comentários por parte dos primeiros gramáticos e a necessidade de valorização do idioma. As opiniões negativas foram rebatidas por João de Barros, que apontou os motivos de grandeza da língua portuguesa: riqueza vocabular; filiação latina; gravidade e majestade; sonoridade agradável; capacidade de abstração, possível alargamento do vocabulário por meio de empréstimos.

A defesa da língua portuguesa nos quinhentos também foi objeto dos primeiros ortógrafos da língua. Pero Magalhães de Gândavo (?-1579), no *Diálogo em Defesa da Língua Portuguesa* de 1574 (complemento das suas *Regras que ensinam a maneira de escrever e orthografia da Língua Portuguesa*), confrontou as opiniões do português Petrónio e do castelhano Falêncio sobre as questões da

---

<sup>1</sup> Curso de Letras, Centro de Comunicação e Letras, UPM, São Paulo, SP, Brasil. ro\_batista@uol.com.br

linguagem. No *Diálogo*, Gândavo ressaltou, em oposição ao castelhano, as possibilidades da língua portuguesa como veículo de cultura e do lirismo da boa literatura. Duarte Nunes de Leão (ca. 1530-1608), na *Orthographia da Língua Portuguesa* (1576) e na *Origem da Língua Portuguesa* (1606), também fez referência às qualidades do português: expressividade, vocabulário rico e aberto a inovações, assim como sua dificuldade, que, no século XVI, era sinal de nobreza e, conseqüentemente, superioridade do português em relação a outras línguas que não possuísem tal “qualidade”.

E é exatamente em torno desse universo do pensamento linguístico que se descortina a obra da professora de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, Marli Quadros Leite. O livro publicado em 2007 é o resultado do desenvolvimento de uma tese de livre-docência. No trabalho da autora, observamos com detalhes instigantes, relacionando aspectos da história do pensamento gramatical a aspectos de caráter histórico e social, e análise cuidadosa o momento em que a língua portuguesa entrava definitivamente no processo de gramatização, estabelecido de fato pela publicação de suas duas primeiras gramáticas.

Seguindo bases teórico-metodológicas da Historiografia Linguística, propostas sobretudo pelo francês Sylvain Auroux e por Pierre Swiggers, centradas em conceitos como *gramatização*, *instrumentos linguísticos* e *engajamento normativo*, a autora revisa com competência uma tradição de historiografia do pensamento gramatical português que colocou como nome central o da portuguesa Maria Leonor Carvalhão Buescu (1932-1999) – reconhecida por seus trabalhos sobre Oliveira e Barros e também pelas edições críticas que realizou das primeiras gramáticas da língua portuguesa. O que se observa nessa ‘tradição’ de trabalhos historiográficos é um empreendimento em torno de buscar as raízes do saber gramatical português e procurar entender de que forma os dois primeiros gramáticos portugueses projetaram diferentes olhares para um momento crucial da construção de uma identidade linguística portuguesa. Tal aspecto é reconhecido na historiografia linguística como “a questão da língua”, colocando em foco a simbiose entre a construção de uma identidade social e política e a construção de uma identidade linguística, que se dava em torno de um embate entre descrição e prescrição sobre aspectos e fenômenos da língua portuguesa.

Nesse sentido, a obra de Leite (2007) coloca-se como singular ao privilegiar o embate entre norma e uso linguísticos nesses primeiros momentos de formação de um pensamento gramatical a respeito da língua portuguesa. Os aspectos constituintes de abordagens em torno do estabelecimento de normas linguísticas ou a

observação das formas de fato em uso no português do século XVI são vistos pela autora em duas obras muito próximas no tempo e no seu contexto de produção (sendo assim, frutos de um mesmo clima de opinião); no entanto diversas em suas propostas de codificar gramaticalmente uma língua diante da observação do uso e do estabelecimento de uma norma reconhecida com o peso da prescrição.

Assim, ao retomar pontos de observação que já foram alvos de reflexão de reconhecidos trabalhos de Buescu, Leite coloca-se frontalmente em relação à estudiosa, ao apontar um lugar central e avaliado bastante positivamente para Fernão de Oliveira, visto pela autora como um estudioso da linguagem, reservando a João de Barros o papel de mantenedor, como bom historiador, de uma tradição que ele acatou sem os questionamentos que poderiam ter surgido diante das especificidades da língua portuguesa quinhentista.

Já na parte introdutória de seu livro – “Primeiras anotações” (p. 21-29) – Leite deixa claro o posicionamento que assumirá ao longo do trabalho e que explicitamos no parágrafo anterior. Nas primeiras páginas, a autora se propõe estabelecer um estudo sobre a “língua gramatical” (constituída em torno da formulação de uma metalinguagem própria do tratamento gramatical) e a construção da norma linguística por meio da observação das gramáticas pioneiras do universo português. São também delimitados o material de observação e o quadro teórico, definindo o trabalho como uma historiografia de natureza interna, interessada em compreender abordagens e métodos de descrição e análise da língua empreendidos pelos gramáticos. O foco não está no contexto de produção das obras, mas no conteúdo linguístico delas.

Caracterizando o desenrolar de uma tradição de longa duração no pensamento linguístico ocidental, a produção gramatical portuguesa quinhentista é devedora de toda a tradição gramatical da Antiguidade clássica. E são esses momentos de fundação, o berço da gramática ocidental, que são revisitados, por Leite, no capítulo I – “Os manuais de gramática e sua importância social e linguística” (p. 35-75) – por meio de uma retomada das bases filosóficas, retóricas e filológicas de um saber que se conformaria como o eixo norteador da tradição de descrição de língua no Ocidente, reconhecido pela expressão *Gramática Tradicional*.

A passagem dessa tradição para a formação da identidade linguística portuguesa começa a ser analisada no capítulo II – “A gramática e os gramáticos portugueses do século XVI” (p. 77-111). Nesse capítulo é feito o recorte de observação para o universo gramatical português, o período quinhentista e o clima de opinião da época. Reconstrói-se, assim, o período humanista e suas características, como a

valorização do homem e de sua natureza, a história dos feitos humanos, a elevação das línguas vernáculas a idiomas nacionais. Comenta-se sobre a inversão de perspectiva no trato da língua, já que há a formação de um novo público leitor, e se encontra a passagem do oral para o escrito na história do registro da língua portuguesa, uma vez que a língua colocava-se oficialmente no sistema da escrita, por meio do discurso gramatical fundador. Com a autora, chegamos a interessantes conclusões como a de que, ao contrário de Oliveira, Barros conformou-se mais às diferentes ideologias de sua época em diferentes campos. Não foi um inconformado como Oliveira, daí, inclusive, sua obra passar indiscutivelmente como o discurso gramatical fundador. Ainda cabem reflexões a respeito do papel de Oliveira, já que ele mesmo descreve sua obra como uma *anotação*. E fica a polêmica na história dos estudos sobre a linguagem: quem é de fato o primeiro gramático português? A autora assume a postura de colocar Oliveira como um autor do universo linguístico, ao passo que Barros, pela sua própria caracterização classicizante é considerado um historiador que tratou da língua, atualizando o modelo clássico greco-latino para o sistema linguístico português.

O capítulo III – “Da gramática greco-latina às gramáticas portuguesas” (p. 113-184) – trata com mais detalhes analíticos da gramaticografia portuguesa. Coloca-se, nesse capítulo, a questão da influência, tão cara aos estudos da historiografia linguística. A autora realiza, então, o que indicava como seu objetivo crucial no capítulo introdutório: a análise historiográfica do conteúdo das gramáticas, de abordagens e métodos, tendo em vista observar a presença e a função do uso linguístico e suas relações com a normatividade. Na Historiografia Linguística, é possível situar trabalhos em programas de investigação que colocam autores e suas obras num sistema de relações, eliminando, assim, a apreensão da história em torno do olhar estritamente linear. Ainda que a autora não lance mão desse conceito, é possível observar no capítulo o enquadramento da gramaticografia portuguesa, em seus primeiros momentos, num programa de investigação de feição descritiva, que teria que rever seus processos gramaticais em torno de norma e uso, estabelecendo uma tradição de pesquisa que encontra suas propostas fundadoras na gramática greco-latina, diálogo motivado pela busca de um modelo clássico, tão ao sabor do período renascentista.

Os capítulos seguintes – IV, “Fernão de Oliveira e a *Grammatica da lingoagem portuguesa*” (p. 185-224); V, “João de Barros e a *Gramática da língua portuguesa*” (p. 225-273); VI, “Fernão de Oliveira e João de Barros: confrontes e contrastes” (p. 275-307) – colocam em uma perspectiva mais detalhada as con-

cepções de língua que podem ser vislumbradas pelos trabalhos dos gramáticos e põem em pauta a discussão sobre o estabelecimento de uma norma e a observação dos usos da língua, questão que é complementada por uma análise da estrutura e do conteúdo dos exemplos utilizados pelos gramáticos. Já os confrontos e contrastes encerram, por assim dizer, as reflexões da autora, pontuando o que se concebe, a partir do trabalho dos dois gramáticos, como o momento pioneiro de gramatização da língua portuguesa.

As “Anotações derradeiras” (título que retoma, assim como o capítulo introdutório, nomeações utilizadas por Oliveira em sua gramática de 1532), uma breve conclusão, possibilita-nos retomar as ideias desenvolvidas com competência pela autora e nos permite afirmar que a investida historiográfica de Leite lança alguns fundamentos apropriados para que se trace e analise a constituição portuguesa do instrumento gramática em meio a um paradoxo de aparente falta de solução: a gramática deve “impor regras para o *uso da língua* sem, no entanto, descrever, efetivamente, a *língua em uso*”, como já apontava a autora em meio a reflexões iniciais de seu trabalho.



# ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Abordagem Enunciativa, p. 163  
Acústica, p. 123  
Aerodinâmica, p. 123  
Antoine Culioli, p. 69  
Aquisição da linguagem, p. 89  
Aquisição fonológica, p. 103  
Atividade Epilinguística, p. 163  
Cortesia, p. 23  
Gramaticalização, p. 23  
Discurso, p. 139  
Educação *online*, p. 213  
Ensino/aprendizado, p. 163  
Ensino de línguas estrangeiras, p. 199  
Enunciado, p. 69  
Estrutura Oracional, p. 49  
Fonética acústica, p. 103  
Fonologia, p. 103  
Formação de professores, p. 213  
Gêneros discursivos, p. 181  
Habilidades de consulta, p. 199  
Leitura, p. 181  
Letramento, p. 9; 181  
Letramento digital, p. 213  
Lexicografia pedagógica, p. 199  
Línguas Estrangeiras, p. 181  
Interação Verbal, p. 139  
Mudança, p. 9  
Língua Estrangeira, p. 163  
Operações Enunciativas, p. 69  
Paráfrase, p. 163  
Perspectiva formal, p. 89  
Português Clássico, p. 49  
Posição do Verbo, p. 49  
Preposição *para*, p. 69  
Pronomes, p. 23  
Prosódia, p. 139  
Quantificador universal, p. 89  
Retórica, p. 139  
Sintaxe, p. 49  
Sociedade do Conhecimento, p. 213  
Sociolinguística, p. 9  
Sujeito, p. 49  
Técnicas Vocais, p. 139  
Uso do dicionário, p. 199  
Variação, p. 9  
Vogal nasal, p. 123  
Voz Profissional, p. 139





## SUBJECT INDEX

- Acoustic*, p. 136  
*Acoustic analysis*, p. 119  
*Aerodynamical data*, p. 136  
*Antoine Culioli*, p. 86  
*Change*, p. 20  
*Classical Portuguese*, p. 66  
*Clause structure*, p. 66  
*Courtesy*, p. 44  
*Dictionary use*, p. 209  
*Dictionary skills*, p. 209  
*Digital literacy*, p. 223  
*Discourse*, p. 160  
*Discourse genres*, p. 197  
*Enunciative approach*, p. 178  
*Enunciative operations*, p. 86  
*Epilinguistic activity*, p. 178  
*Foreign language*, p. 178; 197  
*Foreign language teaching*, p. 209  
*Formal framework*, p. 100  
*Grammaticalization*, p. 44  
*Knowledge society*, p. 223  
*Language acquisition*, p. 100  
*Literacy*, p. 20; 197  
*Nasal vowel*, p. 136  
*Online education*, p. 223  
*Paraphrase*, p. 178  
*Pedagogical lexicography*, p. 209  
*Phonological acquisition*, p. 119  
*Phonology*, p. 119  
*Preposition para*, p. 86  
*Professional voice*, p. 160  
*Pronouns*, p. 44  
*Prosody*, p. 160  
*Reading*, p. 197  
*Rhetoric*, p. 160  
*Sociolinguistics*, p. 20  
*Subject*, p. 66  
*Syntax*, p. 66  
*Teaching/learning*, p. 178  
*Teachers' education*, p. 223  
*Universal quantifier*, p. 100  
*Utterance*, p. 86  
*Variation*, p. 20  
*Verb Position*, p. 66  
*Verbal Interaction*, p. 139  
*Vocal Techniques*, p. 139



## ÍNDICE DE AUTORES / *AUTHORS INDEX*

- ALGAVE, Danielle Patricia p. 89  
ALIPIO, Rodrigo p. 9  
ANTONELLI, André Luis p. 49  
BATISTA, Ronaldo de Oliveira p. 225  
BERTI, Larissa Cristina p. 103  
BIASOTTO-HOLMO, Milenne p. 163  
COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins p. 181  
COUTINHO, Flávia Diniz de Souza p. 9  
D'IMPERIO, Mariapaola p. 123  
DURAN, Magali Sanches p. 199  
ESPESSEER, Robert p. 123  
GOES MONTEIRO, Maria Cristina G. de p. 9  
GONÇALVES, Paula de Souza p. 69  
LIMA, Maria Conceição Alves de p. 213  
LOUREIRO, Fernando Cardoso p. 9  
MACHADO, Ana Carolina Morito p. 23  
MARINO, Viviane Cristina de Castro, p. 103  
MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães p. 9  
PEDROSO, Maria Ignez de Lima p. 139  
RAPOSO DE MEDEIROS, Beatriz p. 123