

ISSN 1806-4906

02

Revista do



Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo

Revista do GEL . V.2 . 2005

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Lingüísticos
do Estado de São Paulo

GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO
ESTADO DE SÃO PAULO

REVISTA DO GEL

ISSN 1806-4906

Revista do GEL	Araraquara-SP	V.2	p.1-262	2005
----------------	---------------	-----	---------	------

Revista do GEL
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1
14800-901 – Araraquara-SP
revistadogel@fclar.unesp.br

Comissão Editorial
Arnaldo Cortina
Beth Brait
Cristina Altman
Cristina Carneiro Rodrigues
Inês Signorini
Sirio Possenti

Editor Responsável
Arnaldo Cortina

Assessoria Técnica
James Reginaldo Ribeiro da Motta

Editoração Eletrônica e Capa
ECO Arquitetura

Revisão de Língua Portuguesa
Assunção Aparecida Laia Cristóvão

Revisão de Língua Inglesa
Bento Carlos Dias da Silva

Conselho Editorial

Antônio Alcir Bernárdez Pécora (UNICAMP), Carlos Subirats Rüggeberg (Universidade de Barcelona-Espanha), 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-França), José Borges Neto (UFPR), Kanavilil Rajagopalan (UNICAMP), Lourenço Chacon (UNESP-Marília), Marco Antonio de Oliveira (UFMG), Maria Célia de Moraes Leonel (UNESP-Araraquara), Maria Filomena Gonçalves (Universidade de Évora-Portugal), Maria Irma Hadler Coudry (UNICAMP), Marta Luján (Universidade do Texas-Austin), Mirta Maria Groppi A. de Varela (USP), Otto Zwartjes (Universidade de Oslo-Noruega), Pierre Swiggers (Universidade Católica de Louvain-Bélgica), Raquel Santana Santos (USP), Renata Coelho Marchezan (UNESP-Araraquara), Roberto Gomes Camacho (UNESP-SJRP), Wilmar da Rocha Dangelis (UNICAMP).

Publicação anual/Annual publication
Solicita-se permuta/Exchange desired

REVISTA DO GEL/Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. – Vol. 1 (2004).
Araraquara, Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, 2004 -

Anual
ISSN 1806-4906

SUMÁRIO

EDITORIAL 07

ARTIGOS

AS CATEGORIAS ASPECTUAIS E A FORMAÇÃO DE
CONSTRUÇÕES COM O VERBO LEVE DAR

Ana Paula Scher 09

O SISTEMA DOS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO
PORTUGUÊS DO BRASIL: UMA ESPECIALIZAÇÃO DAS
FORMAS

Talita de Cássia Marine 39

OS ADJETIVOS VALENCIAIS DO PORTUGUÊS E SUA
REPRESENTAÇÃO LINGÜÍSTICO-COMPUTACIONAL

Ariani Di Felippo e Bento Carlos Dias-da-Silva 55

DESCRIÇÃO DAS FORMAS VERBAIS LONGAS E BREVES DO
PYKOBJÊ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DOS
VERBOS NAS LÍNGUAS JÊ

Rosane de Sá Amado 83

O DUPLO SUJEITO GRAMATICAL EM PRODUÇÕES DE
BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS: INFLUÊNCIA
EVIDENTE DA LÍNGUA MATERNA

Ana Paula Marques Beato Canato e Adja Balbino de Amorim
Barbieri Durão 107

O GERATIVISMO E A QUESTÃO DO BOOTSTRAPPING: UMA RETROSPECTIVA	
Raquel Santana Santos e Nilmara Soares Sikansi	119
A INSCRIÇÃO NOS GÊNEROS EPISTOLARES EM DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	
Rosana Mara Koerner	145
ATIVIDADE EXPERIMENTAL COM LEITURAS DE ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	
Daniella de Almeida Santos, Marco Aurélio Alvarenga Monteiro e Odete Pacubi Baiarl Teixeira	173
ETIMOLOGIA EM VARRÃO: A ORIGEM DOS NOMES DE IMORTAIS E MORTAIS	
Giovanna Mazzaro Valenza	201
DA QUASE EQUIVALÊNCIA À NECESSIDADE DE DISTINÇÃO: SIGNIFICANTE E LETRA NA OBRA DE LACAN	
Suely Aires Pontes	215
RÉQUIEM DE ANTONIO TABUCCI E ALAN TANNER: UMA VIAGEM PELO IMAGINÁRIO PORTUGUÊS	
Patrícia Peterle	231
 RESENHAS	
RIO BABEL: a história das línguas na Amazônia de José R. Bessa Freire	
por Aline da Cruz	243
COLETA DE CORES: uma ode a Minas Gerais de Maria Zélia Borges	
por Maria Helena de Moura Neves	249
ÍNDICE DE ASSUNTOS	253
SUBJECT INDEX	254
ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX	255

EDITORIAL

O volume deste ano da *Revista do GEL*, o segundo do periódico, atende à idéia a partir da qual a revista foi proposta: promover o debate e divulgar pesquisas, aplicações e estudos, relativos às diferentes correntes de estudo das áreas de Linguística e Letras. Reúnem-se onze artigos inéditos e duas resenhas, conjunto que expressa a pretendida heterogeneidade, nas vocações teóricas, que norteiam os trabalhos, no modo de conceber os objetos, nos processos metodológicos empregados e, ainda, no estilo das apresentações. Com mais este volume, mais um passo na construção da identidade da revista, que, apesar de nova, nasce com a chancela do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, e, por isso mesmo, com a responsabilidade de quem recria e ressignifica, em novo espaço, uma longa e produtiva tradição de estudos linguísticos.

O leitor encontrará artigos originários de reflexões individuais e coletivas, que se ocupam de elementos particulares da língua, de suas valências, de construções linguísticas, do sistema, da relação entre sistemas, entre linguagens, da aquisição da linguagem, da aquisição da escrita, da atividade linguística, da produção do falante entre duas línguas, da etimologia, da relação entre língua e linguagem computacional, linguística e psicanálise. Nas resenhas, o leitor sentir-se-á convidado ao contato com a história das línguas na Amazônia e com o léxico relativo às cores nas obras de Guimarães Rosa. Em um cenário, como o atual, de muito incentivo e produção acadêmica, há de se destacar também aqui a importância das resenhas, quer como meio de difusão, de informação, quer como exposição de uma apreciação, de um modo de leitura.

À heterogeneidade dos trabalhos coletados neste volume, que bem expressa a complexidade do objeto de estudo, juntar-se-á, agora, a das leituras e dos debates, que certamente as contribuições incitarão. Da

diversidade, novas apurações, outras organizações. Um bom recado é aquele cujos significados vão além de si mesmos.

Para a continuidade e desenvolvimento das reflexões, a revista permanece aberta para o recebimento de submissões ao próximo volume. As normas para publicação – com algumas alterações em relação ao que foi divulgado no número anterior – encontram-se no final desta revista, embora também possam ser encontradas no sítio do GEL na *internet*.

E, agora, à leitura...

Arnaldo Cortina
Editor responsável

AS CATEGORIAS ASPECTUAIS E A FORMAÇÃO DE CONSTRUÇÕES COM O VERBO LEVE DAR¹

Ana Paula SCHER²

■ **RESUMO:** Este trabalho revela que, embora bastante produtiva, a ocorrência de sentenças com a forma “dar uma Xada em Y”, no português do Brasil, depende de algumas restrições semânticas bastante sistemáticas. Através da observação de um conjunto de dados baseados na intuição de vários falantes do português brasileiro, descreve-se, em termos dos traços temporais que compõem as categorias aspectuais, a interpretação semântica que se pode atribuir a sentenças como essas, em que uma nominalização em *-ada* ocorre associada ao verbo leve *dar*. Ao final, sugere-se que a formação de tais sentenças depende da presença ou não de alguns dos traços temporais intrínsecos às eventualidades denotadas pelos predicados dos quais derivam.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Categorias aspectuais. Traços temporais. Verbos leves. Nominalização.

¹ Agradeço a Jairo Nunes, meu ex-orientador de doutorado, por sua contribuição para o desenvolvimento de algumas idéias que aparecem nesse texto. Também agradeço a Márcia Cançado, Maria José Foltran, Esmeralda Vailati Negrão, além de dois pareceristas anônimos pelos comentários e sugestões para versões anteriores deste trabalho. Os problemas remanescentes são de minha inteira responsabilidade.

² Departamento de Linguística – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP – 05508-900 – São Paulo-SP, Brasil. E-mail: anascher@usp.br.

Introdução

As construções com o verbo leve (CVL) **dar** no português do Brasil (PB) ocorrem de forma bastante produtiva, como podem apontar os exemplos abaixo.

- (1) O João deu uma empurrada no carrinho.
- (2) O João deu uma sumida.
- (3) Deu uma esfriada agora.

Essas sentenças se formam a partir da combinação do verbo leve **dar** com nominalizações de diversos tipos, formadas a partir de raízes diferentes, que fazem derivar, também, verbos transitivos, intransitivos – inacusativos ou inergativos –, além de verbos de alternância ergativa e verbos que não selecionam argumentos. No entanto, os exemplos em (4) e (5) desafiam a produtividade do processo de formação de CVLs, sugerindo a existência de certas restrições que devem ser identificadas.

- (4) *A Maria deu uma vencida na prova.
- (5) *A Maria deu uma acreditada em Deus.

Neste trabalho, procuro demonstrar que há restrições semânticas à formação das CVLs com **dar**, investigando a natureza aspectual do predicado que compõe a CVL. O trabalho está assim organizado: primeiramente, descrevo as CVLs com **dar** no PB como resultado da associação desse verbo a uma nominalização em **-ada**. Em seguida, apresento as propostas de classificação dos verbos em categorias aspectuais de Vendler (1967) e Smith (1991), para descrever a interpretação semântica das CVLs com **dar**, além das propriedades aspectuais dos predicados que formam ou não as CVLs. Por fim, proponho uma relação entre a formação de CVLs com **dar** e a presença de alguns traços semânticos intrínsecos a predicados, a partir dos quais essas construções não se formam.

Forma geral das CVLs

As CVLs com **dar** são comuns em PB³. Nelas, uma forma leve desse verbo se associa a uma nominalização em **-ada**, resultando na forma geral “**dar** uma **Xada** em **Y**” (BASÍLIO, 1999). Assim, apresentam a forma V-XP-PP, e admitem paráfrases com a forma verbal correspondente à nominalização que se associa a **dar**.

(6) O Pedro deu uma incrementada na receita. / O Pedro incrementou a receita.

Na primeira sentença em (6), **X** se representa por **increment-** e **Y** por **a receita** – “dar uma incrementada na receita”. Essa sentença se parafraseia pela segunda, em que o verbo tem a mesma raiz da nominalização.

Além disso, nas CVLs, a nominalização associada a **dar** pode ter a mesma raiz de um verbo, como em (7), ou de uma outra forma nominal, como em (8), ou pode ainda ter uma raiz que se constitui em empréstimos de outra língua, como em (9). Pode ser, também, um nome como **sono** ou **raiva**, em (10)⁴, que ocorre sem o artigo indefinido.

(7) A Maria deu uma empurrada no carrinho.

(8) A Maria deu uma garrafada na cabeça do ladrão.

(9) A Maria deu uma escaneada em alguns textos.

(10) A conversa da Maria dá sono em todo mundo.

Este trabalho prioriza sentenças como (6), (7) e (9), que denotam eventualidades⁵ que, de certa forma, têm propriedades semelhantes. Em (9), a nominalização em **-ada** tem a mesma raiz que o verbo **escanear**,

³ A observação informal dos dados do PB sugere que sentenças como essas ocorram com mais frequência no português falado que no escrito. No entanto, uma busca aleatória por expressões dessa natureza em sítios da *internet* revela um grande número de ocorrências da forma “dar uma X-ada” também em textos escritos de caráter mais informal.

⁴ Sentenças como essa assumem um sentido causativo.

⁵ Seguindo Bach (1986) e Parsons (1990, p.20), uso este termo como representante das três categorias principais de situações descritas por sentenças, nomeadamente eventos, estados e atividades.

incorporado ao léxico do PB a partir do verbo *to scan* da língua inglesa. O verbo incorporado apresenta todas as propriedades que um verbo de primeira conjugação apresenta no PB. Por esse motivo, o exemplo em (9) será tratado exatamente da mesma forma que os exemplos em (6) e (7).

A classificação dos verbos em categorias aspectuais

A classificação de verbos introduzida por Aristóteles (1984) apresenta duas classes fundamentais: **estados** e **eventos**. Verbos de **estado**, ou de **atualidades**, expressam a existência de uma situação. Verbos de **eventos** expressam processos, de um modo geral. A classe dos verbos de eventos se subdivide em outras duas e a distinção entre elas depende da existência ou não de uma idéia de fim ou ponto de culminância inerente ao significado do verbo que denota este evento. Assim, verbos de eventos podem ser verbos de **ação** ou de **movimento**. Um verbo de **ação** tem, em seu significado, a idéia de fim ou de culminância de um processo. Um verbo de **movimento**, por outro lado, expressa um processo incompleto, um evento a que falta fim ou ponto de culminância.

Vendler (1967) retoma essa classificação, relacionando-a a quatro classes de predicados nas línguas naturais. Para ele, os verbos se agrupam em classes que denotam **estados**, **atividades**, *accomplishments* e *achievements*. Essas classes definem o aspecto situacional de um verbo, sua *Aktionsart*. O autor expande a classificação aristotélica dos verbos de **ação** e apresenta uma subdivisão para essa classe: verbos de **ação** expressam dois tipos de processos com culminância inerentes. A culminância pode ser instantânea (*achievement*), ou não, ou seja, nesse último caso pode haver um processo que leva a essa culminância (*accomplishment*). Dessa forma, as classes verbais ficam assim definidas: **estados** denotam eventualidades que não são **ações** nem movimentos, e que se mantêm por um determinado intervalo de tempo, como em (11). **Atividades**, como (12), têm natureza eventiva, já que denotam um processo expresso por um verbo de movimento; ocorrem durante um certo tempo, mas não terminam, necessariamente, em um ponto definido. *Accomplishments* e *achievements* também são eventivos, mas têm um ponto final inerente; *accomplishments* ocorrem em direção a esse ponto final, como em (13), enquanto que *achievements* ocorrem em um único momento, como em (14).

- (11) Pedro lembra o pai dele.
- (12) Pedro nada bem.
- (13) Pedro desenhou uma bola.
- (14) Pedro caiu.

Se os trabalhos pioneiros de Aristóteles (1984), Ryle (1949), Vendler (1967) ou Bach (1986) assumiam o verbo como o objeto da classificação, outros mais recentes, como Verkuyl (1972, 1993), Dowty (1979, 1991) ou Tenny (1994), mostram que as propriedades dos objetos, adjuntos e outros elementos da oração contribuem para determinar o tipo de eventualidade descrito pela sentença como um todo: muitos verbos têm comportamento variável, dependente de contexto, e não aceitam uma classificação rigorosa em termos das categorias aspectuais de Vendler (1967)⁶.

Castilho (1968) considera o aspecto uma categoria léxico-sintática que se caracteriza pela interação entre o sentido que a raiz do verbo ou do substantivo contém e os elementos sintáticos, tais como adjuntos adverbiais, complementos e tipo oracional. Verkuyl (1972) também reconhece os efeitos dessa interação e apresenta um amplo estudo sobre os efeitos da quantidade denotada pelos argumentos do verbo sobre a *Aktionsart* da predicação de que esse verbo faz parte. Por exemplo, (15) e (16) são sentenças que denotam eventualidades do tipo evento (em oposição a estado), ou seja, há um processo descrito por essas sentenças. No entanto, em (15), tem-se a expressão de uma eventualidade do tipo de *accomplishment*, visto que é possível identificar um fim inerente associado ao processo denotado por essa sentença. Por sua vez, (16) denota uma atividade, pois é a expressão de um processo ao qual não se associa a noção de culminância.

- (15) Pedro construiu cinco casas.
- (16) Pedro constrói casas.

⁶ Maria José Foltran (comunicação pessoal) me apontou que pode ser uma crítica injusta dizer que Vendler (1967) leva em consideração apenas o item lexical, para determinar o tipo de eventualidade denotada pela expressão linguística, enquanto alguns autores que vieram depois dele mostram que outros termos da oração podem contribuir para essa determinação. Ela lembra que é de Vendler a classificação de correr como atividade e de "correr uma milha" como *accomplishment*, o que indica que ele já contemplava, embora não explicitamente, a questão de que a classificação deve levar em conta todo o VP.

A presença de nomes contáveis ou de massa na estrutura argumental também influencia a *Aktionsart* da predicação. (17) expressa uma atividade, pois descreve uma eventualidade que se desenvolveu em um determinado intervalo de tempo, sem apontar para um ponto final. Por outro lado, (18) denota um *accomplishment*, já que a expressão “um copo de suco de laranja” determina o ponto final dessa eventualidade. Assim, **eventos** (*accomplishments* e *achievements*) são expressos por sentenças em que nomes contáveis ocupam posições argumentais de um predicado, enquanto **estados** ou **atividades** resultam da presença de nomes de massa em posições argumentais dos predicados.

(17) Pedro tomou suco de laranja.

(18) Pedro tomou um copo de suco de laranja.

Smith (1991) expande um pouco mais a classificação proposta por Vendler (1967). A autora sugere cinco classes distintas para as eventualidades expressas pelas sentenças das línguas naturais que se definem por um conjunto de propriedades temporais composto por **estaticidade**, **dinamicidade**, **instantaneidade**, **duração**, **telicidade** e **atelicidade**. A combinação dos traços semânticos dos pares **estático/dinâmico**, **instantâneo/durativo** e **télico/atélico** define as classes de eventualidades. Uma primeira distinção se faz entre estados e eventos, de modo geral, exatamente como nos modelos anteriores. As sentenças abaixo servirão de exemplos para a verificação dos parâmetros:

(19) Bruno ama Rafaela.

(20) Bruno escreveu algumas cartas.

(21) Bruno escreveu a carta.

(22) Bruno terminou o dever de casa.

(23) Bruno tossiu muito ontem.

Os **estados**, como (19), são estáticos: ocorrem em um período único indiferenciado, constituindo uma eventualidade diferente de **atividades** e **eventos**, que são dinâmicos por consistirem de estágios sucessivos que

ocorrem em momentos diferentes – cf. (20) a (23)⁷. Além disso, **estados** – como (19) –, são sempre durativos, enquanto que **atividades** e **eventos** podem ser durativos – como (20) ou (21) –, ou instantâneos – como (22) ou (23). Finalmente, **estados** serão sempre atélicos e **atividades** e **eventos** podem ser atélicos – cf. (20) e (23) – ou télicos – cf. (21) ou (22). Para Smith (1991), uma eventualidade télica contém uma mudança de estado que constitui seu resultado ou alvo. A eventualidade se completa quando o alvo é atingido e a mudança de estado se concretiza. É um limite final intrínseco à eventualidade. Uma eventualidade atélica não tem esse limite final intrínseco, constituindo-se em um processo sem culminância. Não há resultado, nenhum alvo é atingido. Ao contrário das eventualidades télicas, com limite final natural, as atélicas só podem ter um limite final arbitrário e, assim, poderão ser interrompidas a qualquer instante.

O modelo de Smith (1991) prevê, assim, a existência das cinco categorias aspectuais definidas em (24):

(24) a. estado	[estático, durativo, atélico]
b. atividade	[dinâmico, durativo, atélico]
c. <i>accomplishment</i>	[dinâmico, durativo, télico]
d. <i>achievement</i>	[dinâmico, instantâneo, télico]
e. <i>semelfactivo</i>	[dinâmico, instantâneo, atélico]

A atribuição de propriedades concretas ou abstratas, posse, locação, crença e outros estados mentais e a descrição de hábitos podem exemplificar as eventualidades denominadas **estados**, que se mantêm por um intervalo de tempo, sendo, portanto, estáticas e durativas. Alguns exemplos são “estar em Campinas”, “acreditar em Deus”, “ser comum”, “pensar (acreditar) que é feliz”, entre outros. Como constituem um período único, indiferenciado, os estados não têm estrutura interna⁸, e não apresentam, assim, limites iniciais ou finais. Se for possível identificar o momento em que um estado passa a ser ou deixa de ser verdadeiro, como,

⁷ Smith (1991, p.40-41) assume ainda que o traço dinamicidade tem dois tipos de correlatos lingüísticos: eventualidades dinâmicas podem ter agentes (fontes de energia e volição) e podem ser habituais.

⁸ Estados são eventualidades que se desenvolvem em um período único indiferenciado, sendo impossível identificar, para elas, uma seqüência de estágios sucessivos que ocorrem em momentos diferentes.

respectivamente, em “Bruno passou a acreditar em Deus” e “Bruno parou de acreditar em Deus”, esse momento, um limite inicial ou final, não fará parte desse estado, mas de uma outra eventualidade independente.

Atividades se realizam lingüisticamente por expressões como “empurrar o carrinho”, “dormir”, “rir”, “pensar sobre a vida”, entre outras. Diferentemente de estados, têm uma estrutura interna, já que se compõem de estágios sucessivos que ocorrem em momentos diferentes. São processos que envolvem atividade física ou mental e seus traços temporais são dinamicidade, duratividade e atelicidade. Só podem ter um limite final arbitrário, independente de sua estrutura: podem ser interrompidas, mas não se completam, por não terem um limite final natural. Se expressões adverbiais, como “por uma hora” ou “do meio-dia às seis”, ocorrem em sentenças que denotam atividades, como “Bruno dirigiu”, formando “Bruno dirigiu de meio-dia às seis”, as propriedades do predicado original se alteram e a sentença passa a denotar uma eventualidade com traços de telicidade, um *accomplishment* derivado.

Accomplishments compõem-se de um processo⁹ e um resultado ou mudança de estado: “beber um copo de água”, “construir uma casa” ou “preparar um prato”. Apresentam um limite final intrínseco e podem ser definidas pelas propriedades de dinamicidade, duratividade e telicidade. A mudança de estado nos *accomplishments* ocorre de formas variadas e alguns de seus resultados mais comuns se realizam em objetos afetados (“dobrar uma camisa”), construídos (“escrever uma carta”), consumidos (“destruir uma casa”), experienciadores afetados (“distrair a Maria”) ou na relação caminho-alvo (“caminhar para a escola”).

Achievements são dinâmicos e instantâneos e téllicos, resultando em mudança de estado: “reconhecer o amigo”, “chegar ao topo”, “ganhar a corrida”. Têm um único estágio, são dissociadas de um processo¹⁰ e são verdadeiros apenas para o momento em que se realizam. Assim como nos *accomplishments*, a mudança de estado nos *achievements* ocorrerá mais freqüentemente em objetos afetados (“perder um papel”), construídos

⁹ Já que implicam dinamicidade e uma certa duração.

¹⁰ Alguns *achievements* podem conter processos preliminares a eles associados: “alcançar o topo”, “definir um parâmetro”, etc. Esses processos não fazem parte do *achievement*: o processo “de subir a montanha” não faz parte da eventualidade de “alcançar o topo”. É, possivelmente, uma condição para a realização dessa eventualidade, mas não é parte dela, pois pode-se “chegar ao topo” de helicóptero, por exemplo.

("imaginar uma cidade"), consumidos ("explodir uma bomba"), em experienciadores afetados ("ver um cometa")¹¹ ou na relação caminho-alvo ("chegar a São Paulo").

Finalmente, "soluçar", "tossir", "bater na porta" ou "levantar a bandeira" denotam eventualidades dinâmicas, instantâneas e atéticas¹² e constituem a classe que Smith (1991) denomina *semelfactivos*. Consistem de um único estágio, sem processo, resultado ou consequência associados: expressam apenas a ocorrência da própria eventualidade.

Vimos, nessa seção, que os traços estaticidade/dinamicidade, instantaneidade/duratividade e telicidade/atelicidade compõem as classes aspectuais de Smith (1991). A autora identifica o limite final intrínseco ou arbitrário na distinção entre as eventualidades: estados, atividades e *semelfactivos* não têm um limite final intrínseco, dependendo de limites arbitrários, para deixar de ser ou de ocorrer. Por outro lado, eventualidades do tipo de *accomplishments* e *achievements* apresentam um limite final natural. Smith (1991) servirá de base para a descrição das CVLs que apresentarei adiante.

A interpretação das CVLs

A observação das CVLs com **dar** no PB revela que sua interpretação pode ser descrita de modo bastante sistemático. Apresentarei, a seguir, as possibilidades de interpretação de sentenças desse tipo, começando com o mini-diálogo em (25):

(25) A: Mas ela emagreceu mesmo com a tal sopa?

B: Ah! Ela deu uma emagrecida, sim.

Os falantes A e B parecem compartilhar da idéia de que **emagrecer** significa algo diferente, talvez algo mais do que "dar uma emagrecida" e,

¹¹ Aqui a mudança de estado ocorre no referente do sintagma nominal que será o sujeito desse predicado, nesse caso, seu experienciador.

¹² "Levantar a bandeira", embora pareça estranho, não tem um limite final intrínseco; tal limite pode, no entanto, ser acrescentado à sentença, caso em que ela passaria a ter uma leitura tética. Veja a sentença: "a menina levantou a bandeira até o ponto mais alto". Aqui há um alvo claro a ser atingido.

para os padrões de ambos, a pessoa de quem se fala ainda não emagreceu de fato. A pessoa de quem se fala emagreceu um pouco, mas ainda não é magra. É essa interpretação de “um pouco” que, em geral, está presente nas CVLs. Para ampliar essa discussão, retomo dois dos exemplos de (7) a (10), em (26) e (27). Essas sentenças têm paráfrases com a forma verbal correspondente à nominalização associada a **dar** e têm, aproximadamente, os significados em (28) e (29):

(26) A Maria deu uma empurrada no carrinho.

(27) A Maria deu uma escaneada em alguns textos.

(28) A Maria empurrou o carrinho.

(29) A Maria escaneou alguns textos.

A observação de que as CVLs se interpretam aproximadamente da mesma forma que suas paráfrases com verbos plenos sugere, inicialmente, que a contribuição semântica do verbo **dar** nesses casos é muito pequena, talvez inexistente: as interpretações possíveis para as sentenças derivam de um processo composicional de construção do sentido, em que cada um de seus elementos participa ativamente da composição do significado, resultante da combinação dos elementos. Assim, se a composição de significados culmina com a mesma interpretação para CVLs e suas paráfrases com verbos correspondentes à nominalização da CVL, então, parece que **dar**, nas primeiras, não contribui com conteúdo semântico para a construção do significado da sentença.

É preciso, no entanto, ter cuidado com essa caracterização do verbo leve **dar** em CVLs. A propriedade mais comumente atribuída a um verbo leve – ser vazio de significado – é extremamente geral e não parece se aplicar sem restrições. Talvez fosse possível falar que um verbo leve é um “verbo tematicamente vazio, ao qual se associam marcas de pessoa e tempo”, como faz Jespersen (1949, v.6, p.117). No entanto, os exemplos que discutiremos a seguir mostrarão que há mais informações interpretativas nas CVLs do que já apontamos até agora e o verbo **dar** é um dos possíveis portadores dessas informações.

A comparação entre as expressões abaixo e seus significados indica a participação importante do verbo leve **dar** para a construção de uma

interpretação paralela à que foi descrita para o exemplo em (25), ou seja, a interpretação de “um pouco”:

(30) João caminhou / estudou / passeou.

(31) João fez uma caminhada / um estudo / passeio.

(32) João deu uma caminhada / estudada / passeada.

Todos os exemplos em (32) têm interpretação de “um pouco”, diferentemente de seus correspondentes em (30) e (31). Esse fato evidencia, assim, o papel do verbo leve **dar** na produção desse efeito, uma vez que os exemplos em (30) e (31), que não contam com esse verbo em sua representação, não admitem essa leitura. Por outro lado, a presença do verbo leve **dar** sem a nominalização em **-ada** também não resulta na interpretação de “um pouco”, como se pode perceber pelo contraste entre (33) e (34):

(33) O João deu uma explicação para o problema.

(34) O João deu uma explicada no problema.

Entre “dar uma explicação” e “dar uma explicada”, só o último exemplo pode ser lido como “um pouco”. Assim, somente a associação entre o verbo leve **dar** e a nominalização em **-ada** pode garantir a interpretação de “um pouco”, geralmente observada nas CVLs com **dar**.

Além da observação de que CVLs significam aproximadamente o mesmo que suas paráfrases com verbos plenos, é importante atentar para o fato de que, em pares como (35) e (36), só as sentenças do tipo de (36) implicam a realização, por completo, de uma eventualidade. (36) é interpretada como “José varreu a sala toda”, o que não é necessariamente verdadeiro para (35): os exemplos em (37) e (38), apontados por Jairo Nunes (informação verbal)¹³, confirmam as interpretações sugeridas. Assim, “mas a metade ficou sem varrer” só poderá ser a continuação de (35), nunca de (36), que implica a varredura completa da sala e, portanto,

¹³ Exemplos apontados em sessões de orientação no Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP.

será incompatível com uma informação adicional que indique que parte da sala não foi varrida.

(35) Como faz todos os dias, o José deu uma varrida na sala e saiu.

(36) Como faz todos os dias, o José varreu a sala e saiu.

(37) O José deu uma varrida na sala, mas a metade ficou sem varrer.

(38) *O José varreu a sala, mas a metade ficou sem varrer.

A CVL gera, assim, a interpretação de que a sentença expressa “um pouco” ou “parte da” eventualidade por ela denotada. Os pares em (39) e (40) confirmam essa observação, já que a interpretação que se tem das CVLs é a de que algo aconteceu parcialmente, ou seja, aconteceu “um pouco” das eventualidades de “a flor murchar” e “a Ana emagrecer”.

(39) A flor deu uma murchada. / A flor murchou.

(40) A Ana deu uma emagrecida. / A Ana emagreceu.

Diesing (1997) já havia feito observações semelhantes. Com base no iídiche, a autora apresenta as generalizações seguintes, sugerindo um efeito comum para a interpretação das CVLs dessa língua: (a) predicados atélicos tornam-se télicos e breves, ou **diminutivizados**; (b) se o predicado atélico é serial, a **diminutivização** resulta na interpretação *semelfactiva*, de ação de um tempo só; (c) se o predicado atélico é não-serial, a duração do evento é truncada, **diminutivizada** e a interpretação resultante é a de “um pouquinho”; (d) se o predicado é télico, o efeito **diminutivizador** pode refletir um aumento da velocidade da ação.

Esse efeito diminutivizador também se manifesta na interpretação das CVLs do PB. Os dados em (35) e (37), de (39) a (40), bem como os de (41) a (44), mostram a diferença entre a interpretação de CVLs e a de suas paráfrases com a forma verbal correspondente à nominalização: só as CVLs apresentam a interpretação de diminutivização.

(41) Vou dar uma andada de bicicleta.

(42) Vou andar de bicicleta.

(43) O bebê deu uma soluçada e dormiu em seguida.

(44) O bebê soluçou e dormiu em seguida.

Os traços temporais de Smith (1991) e as CVLs com dar

Nos exemplos em (35), (37), (39) e (40), as CVLs se formam a partir dos predicados “varrer a sala”, “murchar” e “emagrecer”. Nos três casos, temos expressões que denotam eventualidades dinâmicas (consistem de estágios sucessivos que ocorrem em momentos diferentes), durativas (ocorrem em um intervalo de tempo) e télicas (expressam uma mudança de estado que constitui o seu resultado ou alvo). Em (41) e (43), as eventualidades denotadas pelos predicados “andar de bicicleta” e “soluçar” são, respectivamente, dinâmica, durativa e atélica, e dinâmica, instantânea e atélica. Se, no entanto, retomarmos, em (45) e (46), as sentenças em (4) e (5), verificaremos que os traços temporais envolvidos aqui diferem dos que identificamos nos exemplos discutidos acima.

(45) *A Maria deu uma vencida na prova.

(46) *A Maria deu uma acreditada em Deus.

Em (45), temos o predicado “vencer a prova”, que denota uma eventualidade dinâmica, instantânea e télica. Em (46), por outro lado, ocorre uma expressão derivada de “acreditar em Deus”, que denota uma eventualidade estática, durativa e atélica. Como mostram os exemplos, as CVLs não se formam nesses casos. Será preciso verificar, então, entre os traços presentes nos predicados que derivam CVLs com **dar**, os que admitem a modalização por “um pouco”, que resultará na leitura de diminutivização dessas construções.

Estaticidade e dinamicidade

Uma primeira observação sugere que, dos traços propostos por Smith (1991) para caracterizar uma eventualidade, o traço estaticidade é avesso à modalização por “um pouco”. Realmente, não parecer ser possível pensar

em uma eventualidade que seja “um pouco estática”. Nenhuma das eventualidades denotadas pelos predicados que derivam as CVLs tem o traço estaticidade. Na realidade, não é bem sucedida a tentativa de se formarem CVLs com predicados que denotam eventualidades com o traço estaticidade:

(47) *O Bruno deu uma acreditada no que o pai disse.

(48) *As mães dão uma amada em seus filhos desde o nascimento deles.

Estado tais como “acreditar no que o pai disse” e “amar seus filhos” não ocorrem em CVLs com **dar**. São eventualidades estáticas, durativas e atéticas. A discussão anterior aos exemplos acima mostrou que eventualidades durativas, como as denotadas por “varrer a sala”, “murchar”, “emagrecer” e “andar de bicicleta”, e outras atéticas, como as denotadas por **soluçar** não oferecem restrições à formação da CVLs com **dar**, sugerindo que o traço estaticidade é o responsável pela má formação de (47) e (48).

De modo paralelo, o resultado da modalização do traço dinamicidade não é trivial: será a denotação de uma eventualidade menos dinâmica que a original, mas não estática. Assim, se **dinamicidade** se traduz pela presença de estágios sucessivos no desenvolvimento da eventualidade, a ação da modalização sobre esse traço resultará em uma eventualidade com menos estrutura interna, ou seja, com menos estágios. Qualquer CVL, em princípio, pode verificar esse tipo de modalização. Veja, por exemplo, que a estranheza de (49), na comparação com (50), parece indicar que há menos estágios em “dar uma lida” que em “ler”.

(49) ?Eu não entendi o texto, por que eu só li ele.

(50) Eu não entendi o texto, por que eu só dei uma lida nele.

A presença de “só” em (50) indica que, ao dizer “dei uma lida”, o falante entende que realizou apenas alguns dos estágios que compõem a eventualidade de “ler”. É como se ele dissesse: “Só dei uma lida, pra ler, falta ainda muita coisa...”. Por outro lado, em “li”, todos os estágios dessa eventualidade foram realizados. Daí a incompatibilidade com “só”.

“Ler o texto” é um *accomplishment*, mas qualquer outro predicado que denote uma eventualidade diferente de **estado**, ou seja, com traço **dinamicidade**, pode, em princípio, compor uma CVL. Assim, **atividades**, tais como “passear” ou “estudar”, *accomplishments* como “lavar o carro” ou “limpar a casa”, *achievements* como “rasgar o jeans” ou “imaginar a situação” e *semelfactivos* como “tossir” ou “soluçar” admitirão a formação de uma CVL com **dar**.

Duratividade e instantaneidade

No caso em que a modalização com “um pouco” atinge o traço **duratividade**, a eventualidade denotada pela CVL tem duração um pouco menor que a original, como em (41). A não ser pelos predicados que denotam eventualidades do tipo de estados, qualquer eventualidade que contenha o traço duratividade entre as suas especificações poderá compor uma CVL. Assim, atividades e *accomplishments*, em princípio, não apresentarão restrições à formação de CVLs.

Para discutir o traço instantaneidade, é preciso observar que os exemplos indicam que todos os traços, com exceção de estaticidade, ocorrem em predicados que admitem a formação de uma CVL com **dar**. Isso não significa, no entanto, que todos eles serão modalizados por “um pouco”. O traço instantaneidade, por exemplo, é, por natureza, resistente à modalização por “um pouco”, já que não se pode falar em “um pouco de um instante”. Assim mesmo, integra um predicado como **soluçar**, que pode compor uma CVL com **dar** e outro como “rasgar o jeans”, que também admite a CVL. Essa observação sugere que nem todos os traços de um predicado precisam ser afetados pela modalização: se um deles puder ser modalizado por “um pouco”, a CVL com **dar** poderá se formar. Isso explica a formação de “**dar** uma soluçada” ou “**dar** uma rasgada no jeans”, em que a modalização por “um pouco” atingiria o traço dinamicidade ou os traços atelicidade e telicidade, respectivamente. Por outro lado, será necessário explicar, ainda, por que os traços duratividade e atelicidade não poderiam ser atingidos pela modalização por “um pouco” em predicados estativos, como “acreditar em Deus”, que são estáticos, durativos e atélicos.

Atelicidade e telicidade

Os efeitos da modalização por “um pouco” nos traços telicidade e atelicidade não são muito claros, mas, para a verificação da hipótese inicial de que esses traços também podem ser modalizados, vamos supor que, se o traço telicidade é afetado, o resultado é a interpretação de incompletude, em (37), (39) ou (40); a modalização da atelicidade, por sua vez, acrescenta um limite final arbitrário à eventualidade, mas não a torna télica: nesse caso, o resultado da modalização é uma eventualidade que se desenvolve em um intervalo de tempo mais breve que o original, como em “A Ana deu uma corrida”, ou mesmo uma única vez, como em “o bebê deu uma soluçada e dormiu em seguida”.

Discussão

A formação da CVL afeta as propriedades aspectuais dos predicados envolvidos, atingindo, em princípio, a dinamicidade, a duratividade, a atelicidade ou a telicidade das eventualidades que denotam. A estrutura das CVLs deve, então, conter elementos que reflitam essas alterações: nas CVLs, há menos dinamicidade, como em (50), a duração é sempre mais curta, como em (35), (41), (43) e (50), a telicidade, mudança de estado ou completude da eventualidade é parcial, como em (35), (37), (39), e (40) e, finalmente, a afetação da atelicidade pode resultar em eventualidade atélica singularizada, como (43).

Os dados que analisei, baseados em minha própria intuição e na intuição de vários outros falantes do PB, mostram, também, que a formação das CVLs e o conseqüente efeito de diminutivização dependem, ainda, do respeito a algumas condições semânticas. Assim, CVLs só se formam de predicados com traços semânticos que permitam a modalização diminutivizadora. Os predicados “acreditar em Deus” ou “alcançar o topo da montanha” denotam, respectivamente, eventualidades estáticas e instantâneas e não formam CVLs.

(51) *O João deu uma acreditada em Deus.

(52) *O João deu uma alcançada no topo da montanha

Como generalização inicial, vamos dizer que a presença de **estaticidade** ou **instantaneidade** na eventualidade denotada pelo predicado restringe a formação de CVLs com **dar**. Já de início, é possível perceber a fragilidade dessa generalização, visto que o traço **instantaneidade**, por exemplo, está presente tanto em predicados que compõem, quanto em predicados que não compõem CVLs. Mesmo assim, ela será nosso ponto de partida, em busca de uma generalização mais apropriada.

Confirmando padrões para a formação de CVLs com dar em PB

Nesta seção, apresento outras CVLs, ou casos em que a formação desses tipo de sentença não é possível, para refinar as generalizações sugeridas. Começo discutindo sentenças comuns e CVLs com o verbo **dormir**. Esse verbo é ambíguo entre as leituras durativa – “estar adormecido”, em (53) –, e instantânea – “passar do estado de acordado para o de adormecido” ou “pegar no sono”, em (54). No primeiro caso, a eventualidade é dinâmica, durativa e atélica, uma **atividade**. No segundo, é dinâmica, instantânea e télica, um *achievement*. Percebe-se que somente a leitura durativa se presta à formação de CVLs com a nominalização “dormida”, como mostram os exemplos em (55) e (56).

(53) O João dormiu bem à tarde.

(54) O João dormiu às 10 em ponto.

(55) O João deu uma boa dormida à tarde.

(56) *O João deu uma dormida às 10 em ponto.

(57) e (58) são evidências de que a formação de uma CVL mantém o traço durativo na nova eventualidade denotada. Se (57) admite as interpretações “João chegou, quando eu já estava dormindo” (durativa) e “João chegou na hora em que eu peguei no sono” (instantânea), (58) só é interpretada como “João chegou quando eu já tinha dormido um pouco”.

(57) Quando eu dormi, o João chegou.

(58) Quando eu dei uma dormida, o João chegou.

Observa-se, então, que, se é possível identificar um intervalo de tempo em que a eventualidade em questão se realiza, a CVL se forma. Dessa forma, podemos sustentar nossa generalização inicial que aponta a ocorrência do traço instantaneidade como uma restrição à formação de CVLs, como mostram outros exemplos de (59) a (61):

(59) O José ganhou a partida de tênis. / *O José deu uma ganhada na partida de tênis.

(60) A mãe do João morreu. / *A mãe do João deu uma morrida.

(61) O João perdeu o livro da Ana. / *O João deu uma perdida no livro da Ana.

(62) e (63), no entanto, desafiam essa generalização, pois a eventualidade denotada por (62) é dinâmica, instantânea e atélica. O traço instantaneidade está presente, mas, ainda assim, a CVL em (63) é bem formada:

(62) O bebê tossiu.

(63) O bebê deu uma tossida.

(62) é ambígua entre a interpretação em que o bebê tossiu por um certo período e aquela em que ele tossiu uma única vez. Na interpretação em que o bebê tossiu uma única vez, a eventualidade denotada é dinâmica, instantânea e atélica: um *semelfactivo*; a interpretação em que o bebê tossiu por um certo período sugere a repetição da mesma eventualidade de *tossir*, ou seja, um conjunto de eventualidades dinâmicas, instantâneas e atélicas. Uma hipótese para explicar a boa formação de (63) seria dizer que ela deriva da interpretação do predicado *tossir*, como um conjunto de eventualidades de *tossir*. Assim, esse conjunto de eventualidades denotará uma eventualidade maior, com os traços dinamicidade, duratividade e atelicidade, que permite a formação de (63). Essa sentença poderá ser também uma atividade com duração reduzida, ou um *semelfactivo*. Na prática, a interpretação de *semelfactivo* é possível, pois a diminutivização da duração de uma atividade é compatível com a singularização dessa mesma eventualidade. Assim, (63) deriva da versão de atividade de (62),

em que as repetições da eventualidade de **tossir** criam o intervalo de tempo necessário para que a modalização por “um pouco” se aplique a esse predicado, resultando na interpretação de diminutivização, própria das CVLs com **dar**.

De qualquer maneira, ainda que as duas sentenças admitam a leitura em que o bebê tossiu durante um certo tempo, em (63), esse intervalo será, seguramente, menor que em (62). Nesse sentido, observa-se que, se o intervalo de tempo é fixo, a CVL não se forma, pois não é possível interpretar o intervalo de tempo em que a eventualidade que ela denota se realiza como menor que aquele utilizado pela eventualidade denotada pela sentença com o predicado original. Considere as sentenças de (64) a (67):

- (64) O bebê tossiu o tempo todo.
- (65) *O bebê deu uma tossida o tempo todo.
- (66) ?O nenê deu uma tossida por dois minutos.
- (67) *O nenê deu uma tossida em dois minutos.
- (68) O bebê tossiu por meia hora sem parar.
- (69) *O bebê tossiu em dois minutos.

As CVLs em (66) e (67) são estranhas com expressões como “por dois minutos” e não aceitam outras como “em dois minutos”. A eventualidade denotada pela CVL “**dar uma tossida**”, por admitir a interpretação de um limite final arbitrário, é atélica, sendo, então, absolutamente incompatível com expressão “em dois minutos”, como em (67). Inesperada, em princípio, é a estranheza de (66), em que uma expressão tipicamente compatível com predicados que denotam eventualidades atélicas resulta na má-formação da sentença. É interessante observar, no entanto, que uma sentença comum com **tossir**, como (68), é perfeitamente compatível com verbos que expressam interrupção e advérbios de duração. Como vimos acima, (62) pode denotar uma atividade ou um *semelfactivo*. (68), por sua vez, denota uma atividade, já que a expressão “por meia hora”, não se aplica a eventualidades instantâneas como os *semelfactivos*. Nos dois casos, no entanto, as eventualidades são atélicas, justificando a impossibilidade de (69), em que a expressão adverbial “em dois minutos” é apropriada para expressões que denotam eventualidade télicas. O contraste existente entre

a presença de “por dois minutos” e de “em dois minutos” em (66) e (67), respectivamente, indica uma propriedade importante das CVLs, no que concerne à afetação do traço telicidade/atelicidade do predicado que dá origem à nominalização: esses traços só serão afetados se o predicado original não dispuser, em sua composição, do traço duratividade. Isso explica a boa formação dos exemplos de (70) a (73).

(70) João deu uma passeada por uma hora.

(71) O João deu uma empurrada no carrinho por uma hora.

(72) O João deu uma varrida na sala em dois minutos.

(73) A Maria deu uma conferida em todos os livros em um dia.

Nessas sentenças, a duratividade é modalizada, permitindo que a atelicidade não se altere em (70) e (71), que ficam compatíveis com verbos de interrupção e advérbios de duração. Da mesma forma, em (72) e (73), o traço durativo é modalizado, mantendo a telicidade inalterada e, assim, compatível com verbos e advérbios que expressam completude. Em outros termos, uma CVL não pode alterar drasticamente a telicidade ou atelicidade de um predicado, tornando atélico, no primeiro caso, e télico, no segundo. Nem mesmo o estabelecimento de um limite final arbitrário para a eventualidade denotada por uma CVL, como parece ser o caso de “dar uma empurrada no carrinho”, altera esse traço: a atelicidade do predicado original se mantém forte o suficiente para exigir a observação do requerimento de compatibilidade com verbos de interrupção e advérbios de duração.

Para entender a estranheza de (66), portanto, será preciso identificar o traço atingido pela modalização. A presença implícita de duratividade indica que a atelicidade precisa ser afetada, ou a interpretação característica da CVL não se obtém. Mesmo sem tornar-se télica, a CVL contém uma atelicidade modificada em relação ao predicado **tossir**. Essa atelicidade modificada não combina, sem restrições, com verbos de interrupção e advérbio de duração e gera a estranheza de (66). O problema dessa sentença, portanto, está na incompatibilidade entre uma expressão adverbial de eventualidades atélicas e uma expressão que denota uma eventualidade com atelicidade modalizada por “um pouco”.

O comportamento de *tossir* e dos *semelfactivos* em geral difere, então, do comportamento de outros predicados que denotam eventualidades com traço instantâneo, tais como “alcançar o topo da montanha” ou “vencer a prova”: enquanto os primeiros admitem a formação de uma CVL, os últimos continuam a resistir a esse processo. Até aqui, justificamos esse contraste com o traço instantaneidade nos predicados que derivam as CVLs. Se for possível identificar um intervalo de tempo para um conjunto de eventualidades idênticas, como nos *semelfactivos*, a restrição desaparece e a CVL se forma.

Essas observações continuam confirmando a generalização que propusemos até aqui, na medida em que a formação de CVLs tem se mostrado sensível à presença do traço instantaneidade no predicado original. Outros casos de predicados com o traço instantaneidade, no entanto, podem apontar problemas para essa generalização:

(74) A Maria rasgou o jeans. / A Maria deu uma rasgada no jeans.

(75) A Maria imaginou a situação. / A Maria deu uma imaginada na situação.

As CVLs em (74) e (75), ao contrário do esperado, são casos de boa-formação de CVLs. O resultado é inesperado, no entanto, se a generalização formulada até o momento realmente se aplicar. Mais adiante, ao tratar de questões relativas à telicidade, proporei uma reformulação dessa generalização que poderá dar conta desses casos também.

Quanto ao traço estaticidade, (76) e (77) confirmam o que já havia sido apontado antes, ou seja, a restrição à formação da CVL imposta por este traço.

(76) A Maria soube o que fazer. / *A Maria deu uma sabida no que fazer.

(77) A Maria gostou do João. / *A Maria deu uma gostada do João.

As propriedades das eventualidades denotadas pelo predicado em (76) e (77) são estaticidade, duratividade e atelicidade. Nos dois casos a formação da CVL é bloqueada. Essa má-formação deve ser atribuída ao traço

estaticidade dos dois predicados, já que o traço durativo favorece a formação da CVL e o traço atélico não se mostrou restritivo quanto a esse processo nos exemplos anteriormente considerados.

Portanto, dos seis traços definidores das classes aspectuais – estaticidade/dinamicidade, duratividade/instantaneidade e telicidade/atelicidade –, observamos que, apesar da alta produtividade do processo de formação de uma CVL, a presença do traço estaticidade e, possivelmente, também do traço instantaneidade impede a formação de uma CVL. O traço instantaneidade e o conseqüente impedimento da formação de uma CVL podem ser neutralizados se várias repetições da mesma eventualidade forem capazes de desencadear uma leitura durativa para uma coleção de eventualidades idênticas. Assim, o comportamento dos *semelfactivos* – instantâneos – pode desviar-se do esperado e admitir a formação de CVLs a partir de predicados que denotam eventualidades como “pisar”, “bater na porta”, “soluçar”, entre outras da mesma natureza.

Outros exemplos serão analisados, para que se verifique se é possível manter a afirmação de que a presença de **estaticidade** e **instantaneidade** pode impedir a formação de CVLs. Assim, por exemplo, os dados mostram que sentenças que denotam atividade, uma eventualidade dinâmica, durativa e atélica, parecem ser o único tipo que não apresenta problemas para esse processo: as CVLs em (78) e (79) são ótimos exemplos. Por outro lado, as eventualidades de *accomplishment* descritas em (80) e (81) não formam CVLs:

(78) João passeou ontem. / João deu uma passeada ontem.

(79) A Maria empurrou o carrinho. / A Maria deu uma empurrada no carrinho.

(80) A Maria construiu uma casa. / ?A Maria deu uma construída na casa.

(81) A Maria destruiu a mesa. / ?A Maria deu uma destruída na mesa.

Accomplishments são dinâmicos, durativos e téllicos. À primeira vista, a comparação entre os exemplos de atividades de (78) e (79), por um lado, e os exemplos de *accomplishments* de (80) e (81), por outro, poderia nos levar a justificar a estranheza de (80) e (81) pela diferença entre as propriedades que compõem os predicados originais em cada caso. Sendo as atividades eventualidades dinâmicas, durativas e atélicas, e os *accomplishments* eventualidades dinâmicas, durativas e téllicas, poderíamos

sugerir que a estranheza de (80) e (81) se deve à ausência do traço atelicidade, presente em (78) e (79), ambas bem formadas. No entanto, a ocorrência da sentença (82), em que verbo **reformar**, também denotador de *accomplishment*, substitui o verbo **construir**, sugere que a generalização não seja exatamente essa. Embora (82) aponte uma diferença de comportamento do predicado “reformar a casa” em relação aos predicados “construir uma casa” e “destruir a mesa”, em (80) e (81), respectivamente, parece que a exceção será, justamente, representada por predicados como esses últimos, já que outros predicados de *accomplishment* se comportam como “reformar a casa”. Veja os exemplos em (83) e (84):

(82) A Maria deu uma reformada na casa.

(83) O João entortou a barra de ferro. / O João deu uma entortada na barra de ferro.

(84) A Maria caminhou até o parque. / A Maria deu uma caminhada até o parque.

Ao apresentar a proposta de Smith (1991), vimos que a mudança de estado que caracteriza a completude nos *accomplishments* pode ocorrer de várias formas, realizando-se em objetos afetados, construídos, consumidos, em experienciadores afetados ou na relação caminho-alvo. A estranheza de (80) e (81) pode se relacionar a essas possibilidades de realização da mudança de estado prevista para os *accomplishments*. Os predicados em (80) e (81) denotam eventualidades em que a mudança de estado se realiza em objetos construídos ou consumidos. Por outro lado, o predicado em (83) denota uma eventualidade em que a mudança de estado se dá no objeto afetado e em (84) denota uma eventualidade cuja mudança de estado ocorre na relação caminho-alvo. (80) e (81) mostram que é justamente com *accomplishment*, em que a mudança de estado envolve um objeto construído ou um objeto consumido, que a CVL não se formará. Outros casos de *accomplishment* não apresentarão problemas para a formação da CVL, como se vê nos exemplos (83) e (84). O predicado em (82), então, que denota uma eventualidade que realiza a mudança de estado em um objeto afetado, não apresenta problemas¹⁴.

¹⁴ Tim Stowell (comunicação pessoal) foi quem me apontou essa possibilidade.

Repare que a expressão “dar uma bebida no vinho” é possível, pois o vinho não deixa de ser vinho, quando alguém o bebe; por outro lado, “dar uma bebida no copo de vinho” soa estranho. A explicação vem, novamente, da noção de objeto consumido: enquanto o copo de vinho deixa de ser um copo de vinho à medida que alguém bebe do vinho contido nele, o vinho, propriamente dito, não tem suas propriedades alteradas.

Observando as sentenças (83) e (84), percebe-se que elas são o que se chama de *accomplishment* derivado, pois a telicidade verificada nas eventualidades denotadas por essas sentenças decorre de expressões como, por exemplo, “até o parque”, em (84). Assim, pode-se dizer que as eventualidades primitivas não têm um fim intrínseco, mas passam a ter um, decorrente da inclusão dessas expressões na sentença. (85) e (86) mostram versões atélicas desses predicados, que, portanto, denotam atividades:

(85) O João entorta barras de ferro.

(86) A Maria caminha de manhã.

A formação das CVLs no grupo de sentenças (83) e (84) e no grupo de sentenças (85) e (86) pode ser explicada de duas maneiras. Uma primeira explicação sugere que o traço [+/- télico] é neutro em relação ao processo de formação de uma CVL. É difícil garantir a correção dessa explicação, já que, tanto no primeiro conjunto de exemplos, como no segundo, as eventualidades são dinâmicas e durativas, traços que favorecem a formação da CVL e podem justificar esse processo em todos os casos, sem que se precise recorrer ao traço [+/- télico].

Uma outra explicação leva em conta a natureza do traço telicidade dos *accomplishments* e dos *achievements*. Os *achievements* como “matar o bandido”, “perder uma oportunidade”, “encontrar o relógio” ou “chegar a São Paulo”, por exemplo, não admitem a possibilidade de não se realizarem completamente. Por outro lado, *accomplishments* como “entortar a barra de ferro”, “amassar o vestido”, “distrair a Maria” ou “caminhar até a escola” sempre poderão admitir essa possibilidade. Assim, sugiro que entendamos essa noção de completude irreversível de uma eventualidade, que se aplica a grande parte dos *achievements*, mas não aos *accomplishments*, como um traço de **telicidade intrínseca**. Dessa forma, a explicação para a

formação das CVLs nos exemplos de (83) a (86) está na ausência desse traço de telicidade intrínseca, que se manifesta, por exemplo, em alguns predicados de *achievement* e impede a formação da CVL, como se vê em (87) e (88):

(87) *O João deu uma matada no bandido.

(88) *A Maria deu uma chegada a São Paulo.¹⁵

O predicado “ver o cometa” também parece exibir esse traço, que estou chamando de telicidade intrínseca, já que não admite a possibilidade de não se realizar completamente. Como esperado, a formação da CVL “*dar uma vida/vista no cometa” a partir desse predicado é impossível. Essa observação nos faz pensar nas sentenças em (89) e (90), formadas, respectivamente, dos predicados “abrir a porta” e “imaginar a situação”, que denotam eventualidades dinâmicas, instantâneas e télicas:

(89) O João deu uma abridinha na porta.

(90) O João deu uma imaginada na situação.

Esses predicados denotam eventualidades em que está presente o traço dinamicidade, mas não o traço duratividade. Vimos, até aqui, que sempre que o traço duratividade não estava presente no predicado original, a CVL se formava, se fosse possível identificar o intervalo de tempo que pudesse ser modalizado por “um pouco”. Como estou sugerindo que, no que tange à telicidade, só um traço como telicidade intrínseca bloqueia a CVL, então, a natureza da telicidade nas eventualidades de “abrir a porta” e “imaginar a situação” precisa ser mais bem definida, já que talvez explique a boa formação das sentenças acima. Assim, telicidade intrínseca não poderá ocorrer em nenhum dos predicados que denotam essas eventualidades. Se isso for verdade, todas elas admitirão a possibilidade de não se realizarem completamente. Os exemplos abaixo confirmam a previsão:

¹⁵ Como me apontou um dos pareceristas, a sentença “Eu dei uma chegadinha em São Paulo ontem para resolver um problema” é perfeitamente possível. Repare, no entanto, que sua interpretação não é a mesma que se obteria, se a sentença “A Maria deu uma chegada a São Paulo” fosse possível. A interpretação da sentença sugerida pelo parecerista envolve um período de tempo que não se aplica à interpretação pretendida para (88).

(91) O João começou a abrir a porta.

(92) O João começou a imaginar a situação e logo parou.

Com essa observação, podemos dizer que três propriedades temporais impedem a formação de CVLs no português brasileiro: estaticidade, instantaneidade e telicidade intrínseca. Na verdade, se pensarmos que os casos de eventualidades instantâneas que admitem a formação de CVLs são casos de eventualidades atélicas, como *tossir*, ou de eventualidade atélicas, mas não intrinsecamente atélicas, como “abrir a porta”, então os traços que realmente bloqueiam a CVL são apenas dois: estaticidade e telicidade intrínseca.

As observações acima têm duas conseqüências importantes: primeiro, confirmam o que já vimos sobre algumas sentenças denotadoras de *achievement* não admitirem a formação de CVLs, e, além disso, explicam o comportamento do exemplo em (93), derivado de um predicado de *achievement*, na presença de um sujeito como “meu carro”. Veja (94):

(93) *João deu uma morrida ontem à noite.

(94) Meu carro deu uma morrida ontem à noite.

Para dar conta de (94) podemos recorrer a sua interpretação e verificar se ela é compatível com a noção de incompletude. Em outras palavras, é possível pensar que essa eventualidade não se realize completamente? O exemplo em (95) mostra que sim e o exemplo em (96) mostra que essa eventualidade pode até se repetir, o que significa que ela não se realizou completamente, ou seja, o carro não “morreu” para sempre:

(95) Meu carro começou a morrer ontem à noite, mas eu dei um jeito.

(96) Meu carro morreu várias vezes.

Esse exemplo mostra que telicidade intrínseca não se aplica ao predicado **morrer** no uso que é feito dele nas sentenças de (94) a (96). Assim, a CVL se forma sem problemas.

Em segundo lugar, as observações acima dispensam a necessidade de se recorrer à coleção de eventualidades, usada para explicar como eventualidades instantâneas, como os *semelfactivos*, admitem a formação de CVLs. Uma explicação em termos de coleção de eventualidades não se aplicaria a *achievements*, como “matar o bandido” e ficaria redundante, já que o traço de telicidade intrínseca está presente nos dois casos.

Conclusão

O quadro delineado neste trabalho mostrou que formação da CVL depende fundamentalmente do tipo de eventualidade denotada pelo predicado do qual se forma. Os traços que impedem a formação de uma CVL são, com certeza, os de estaticidade e telicidade intrínseca, além do estado do objeto atingido por uma eventualidade: um objeto construído ou um objeto consumido apresentam restrições à formação da CVL.

Entre as cinco classes de eventualidades propostas por Smith (1991), apenas uma contém o traço estaticidade em sua composição: os estados. O traço de telicidade intrínseca também se realiza em apenas um tipo de eventualidade: os *achievements*. Entretanto, nem todo *achievement* apresenta o traço telicidade intrínseca e isso explica porque alguns deles podem formar CVLs. Finalmente, o estatuto de objeto construído ou consumido se verifica em apenas duas das cinco possibilidades de realização da mudança de estado dos *accomplishments*. Isso justifica a produtividade do processo de formação de CVLs em PB: serão formadas a partir de sentenças que denotam atividades, *semelfactivos*, *accomplishments* cuja mudança de estado não se realiza em objetos construídos ou consumidos, e *achievements* sem telicidade intrínseca.

SCHER, A.P. Aspectual categories and the light verb constructions with *dar*. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.9-37, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This paper shows that, despite its high productivity, the occurrence of sentences of the type “dar uma Xada em Y” in Brazilian Portuguese depends on some very well-defined semantic restrictions. Based on the*

observation of a set of intuitive data, the semantic interpretation that can be attributed to these constructions, where the light verb dar appears in association with -ada nominalization, is described in terms of the temporal features that constitute the aspectual categories. It concludes that the formation of light verb constructions with dar depends on the presence or absence of some of the temporal features that are inherent to the eventualities denoted by the predicates from which these constructions derive.

■ **KEYWORDS:** *Aspectual categories. Temporal features. Light verbs. Nominalization.*

Referências

ARISTOTLE, **Metaphysics. The Complete Works of Aristotle: The Revised Oxford Translation.** Editado por J. Barnes. Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1984. v.2.

BACH, E. The algebra of events. **Linguistics and philosophy**, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, v.9, p.5-16, 1986.

BALLY, C. **Linguistic générale et linguistic française.** 3ème.ed. Berne: Éditions A. Francke, 1950.

BASÍLIO, M. Padrões de configuração estrutural de unidades lexicais. In: DUARTE, L.P. (Coord.). **Para sempre em mim:** homenagem a Profa. Ângela Vaz Leão. Belo Horizonte: Editora PUC MINAS, 1999. p.205-212.

CASTILHO, A.T.de. Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa. **ALFA**, Marília, v.12, p.11-133, 1968.

DIESING, M. Light verbs and the syntax of aspect in Yiddish. **The Journal of Comparative Germanic Linguistics**, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, v.1, n.2, p.119-156, 1997.

DOWTY, D.R. **Word Meaning and Montague Grammar:** the semantics of verbs and times in generative semantics and in Montague's PTQ. Boston: D.Reidel, 1979.

DOWTY, D.R. Thematic proto-roles and argument selection. **Language**, Washington, DC, v.67, p.547-619, 1991.

JESPERSEN, O. **A modern english grammar on historical principles**. London: George Allen & Unwin; Copenhagen: Ejnar Munksgaard, 1949.

KENNY, A. **Action, emotion and will**. London: Routledge & Kegan Paul, 1963.

RYLE, G. **The concept of mind**. London: Hutchinson's University Library, 1949.

SMITH, C. **The parameter of aspect**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.

TENNY, C. **Aspectual roles and the syntax-semantics interface**. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1994.

VENDLER, Z. **Linguistics in philosophy**. Ithaca, London: Cornell University Press, 1967.

VERKUYL, H. **On the compositional nature of the aspects**. Dordrecht: D. Reidel, 1972.

_____. **A theory of aspectuality**. Cambridge: CUP, 1993.

O SISTEMA DOS PRONOMES DEMONSTRATIVOS NO PORTUGUÊS DO BRASIL: UMA ESPECIALIZAÇÃO DAS FORMAS

Talita de Cássia MARINE¹

■ **RESUMO:** Este artigo apresenta, de forma concisa, um estudo descritivo-comparativo dos pronomes demonstrativos no português do Brasil, tal como ocorriam em determinadas partes de jornais do século XIX e início do século XX, bem como em revistas femininas do século XX (seção de cartas). Tal pesquisa se justifica pelo fato de que, embora a norma padrão da língua portuguesa proponha um sistema ternário para os demonstrativos (*este vs. esse vs. aquele*), o que ocorre no uso é a existência de um sistema binário (*este/esse vs. aquele*), que está passando por um fenômeno de **especialização das formas**. Assim, passa-se a ter: *este vs. aquele* para marcar o uso exofórico, e *esse vs. aquele* para marcar o uso endofórico.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Português brasileiro. Pronomes demonstrativos. Especialização de formas. Morfossintaxe. Variação e mudança lingüísticas.

Introdução

Algumas pesquisas acerca do sistema pronominal dos demonstrativos já foram realizadas, como as de Câmara Jr. (1970), Castilho (1978, 1993),

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – 14800-901 – Araraquara-SP, Brasil. E-mail: tamarine@ig.com.br.

Pavani (1987), Roncarati (2003) e, todas elas, apontam para um sistema binário, marcado pelo maior uso da forma **esse** no século XX. No entanto, em pesquisa acerca do sistema dos pronomes demonstrativos nos anúncios de jornais do século XIX e início do século XX, constatei predominância da forma **este**.

Assim, se por um lado fica-nos claro que o sistema dos pronomes demonstrativos no português do Brasil (PB) seja binário em seu uso – **este/esse** *vs.* **aquele** –, contrariando o que prevê a norma padrão, já que esta afirma haver um sistema ternário bem marcado baseado nas três pessoas do discurso – **este (eu)** *vs.* **esse (tu/você)** *vs.* **aquele (ele)** –, por outro, parece um tanto quanto obscura a verdadeira oposição das formas que vem marcando este binarismo no PB.

Desse modo, além de identificar a forma vitoriosa entre as variantes de primeira (**este**) e segunda pessoas (**esse**), procuramos verificar quais são os possíveis motivos que levaram à redução do sistema, bem como o fenômeno motivador da forma vitoriosa.

A língua oral escrita e o estudo dos demonstrativos

Se uma determinada variação é observada em alguma classe de palavras ou estrutura da língua, far-se-á necessário centrar-se, primeiramente, na língua falada, pois, geralmente, as mudanças se iniciam na fala informal de grupos intermediários, ganham aceitação na fala informal dos grupos sociais mais privilegiados, e só assim chegam a situações formais de fala e conseguem ser aceitas pela escrita. Essas inovações – ou variações – comuns na língua falada não são aceitas de imediato pela língua escrita. Isso se dá porque a primeira reação dos falantes às formas inovadoras é negativa; elas são consideradas erradas. Daí o fato de que nem toda variação lingüística acarreta a mudança, mas toda mudança pressupõe uma variação (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 1968).

No entanto, embora seja evidente que o *corpus* a ser utilizado por estudos relativos à variação e à mudança lingüística deva, preferencialmente, abarcar a modalidade falada da língua, a escolha do nosso *corpus* – alguns jornais do século XIX e XX, e revistas femininas do século XX, especificamente *Capricho* e *Grande Hotel* – se justifica pelo

caráter descritivo-comparativo a que tal pesquisa se comprometeu, haja vista que dados colhidos² no século XIX³ foram postos em comparação com dados do século XX. Deste modo, procuramos nos nortear por uma modalidade intermediária entre língua escrita e língua falada, a qual denominamos **língua oral escrita**; ou seja, situações de escrita profundamente marcadas pela informalidade e por marcações discursivas predominantes em contextos de fala, tal como podemos observar no exemplo abaixo:

- (1) Tenho treze anos, já namoro firme... – Morena dos olhos negros. ... Você está naquela idade onde tudo é côr-de-rosa, dos romances de amor,... Já que sua família o estima, que êle quer se casar com você, conserve êsse rapaz ao seu lado e aguarde o tempo que é o melhor conselheiro. ... **Agora uma coisa:** êle tem dezoito anos, quer se casar com você daqui a quatro anos. **Então** êle estará com vinte e dois. Você com dezessete. Espere até essa data e então, **vamos ver** quais são os seus sentimentos em relação a êle e vice-versa ..." (CAPRICHIO, abr.1963).

Metodologia

Para analisarmos os dados – 962 ocorrências das formas **este/esse**⁴ – de nossa pesquisa, utilizamos o programa Varbrul e, como critério de análise, observamos o uso de tais pronomes segundo as funções adjetiva e substantiva, bem como as referências por eles estabelecidas: exofórica e endofórica, sendo a última subdividida em quatro diferentes manifestações anafóricas, as quais denominamos: anáfora com elipse de nome, anáfora do tipo I, anáfora do tipo II e anáfora do tipo III (MARINE, 2004).

² Estes dados foram colhidos por mim entre os anos de 1998 a 2001, por meio de pesquisa de Iniciação Científica (MARINE, 2001).

³ Século este que as pesquisas de Variação e Mudança lingüísticas apontam como um momento de grandes mudanças no português brasileiro (cf. TARALLO, 1993).

⁴ As formas preposicionadas de tais pronomes, bem como as respectivas variantes de gênero e número, também foram consideradas.

Análise dos dados

Quantitativamente, pudemos identificar um fato bastante curioso do ponto de vista lingüístico em nossos dados: a mudança de um sistema binário marcado pelas formas *este vs. aquele* durante todo o século XIX e início do século XX para outro, marcado pelas formas *esse vs. aquele* nas décadas de 1960, 1970 e 1990, tal como podemos observar no gráfico abaixo:

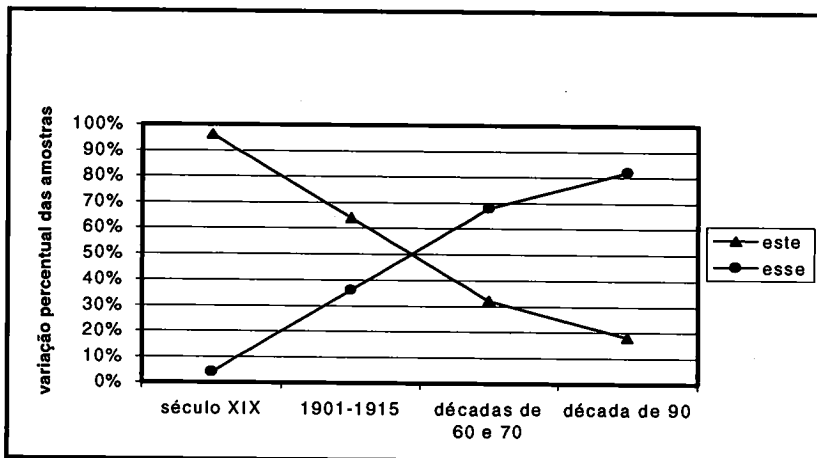


Gráfico 1 – Variação no uso das formas *este* e *esse* entre o século XIX e a década de 1990

Diante disso, resolvemos, por meio de uma análise qualitativa, tentar identificar o motivo (ou os motivos) que pode(m) ter ocasionado tal mudança. Em primeiro lugar, dividimos as ocorrências das formas demonstrativas *este* e *esse* de acordo com a função sintática desempenhada – adjetiva ou substantiva – para cada momento histórico considerado:

Tabela 1 – Ocorrência das formas *este* e *esse* nas funções adjetiva e substantiva (%)

	Séc. XIX		Início do séc. XX		Décadas de 1960 e 1970		Década de 1990	
	este	esse	este	esse	este	esse	este	esse
Função Adjetiva	96	4	63	37	28	72	20	80
Função Substantiva	89	11	83	17	65	35	8	92

Em função substantiva, notamos que a forma mais utilizada – com exceção da década de 1990 – é **este**, embora seja possível identificar que, em pontos percentuais, **esse** foi ganhando espaço no intervalo de tempo considerado: representa 11% dos casos do século XIX e 35% das ocorrências das décadas de 1960 e 1970, chegando inclusive, a representar 92% do número de ocorrências na década de 1990.

Quanto ao caráter referencial dos demonstrativos, ao dividi-los em dois grandes “blocos”, isto é, exofóricos de um lado (referência espaço-temporal) e endofóricos de outro (referência textual), obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 2 – Distribuição das formas **este** e **esse** segundo a função exofórica (%)

Momento histórico	Séc. XIX		Início do séc.XX		Décadas de 1960 e 1970		Década de 1990	
	este	esse	este	esse	este	esse	este	esse
Função exofórica	99	1	94	6	80	20	58,5	41,5

Com essa divisão, parece-nos claro que em função exofórica, ou seja, dêitica, a forma **este** mostra-se mais produtiva que **esse** desde o século XIX até a década de 1990; porém, nesta última década notamos que tal forma perde bastante espaço para sua forma concorrente, pois representa apenas 58,5% das ocorrências. No entanto, é importante observar que o uso dêitico no *corpus* utilizado para a década de 1990 é reforçado, na maioria das ocorrências, por uma imagem (foto ou desenho).

Dessa forma, com a união “pronomes demonstrativos + imagem”, o uso dêitico, entendido acima de tudo como um **mostrador**, torna-se claro independentemente da forma utilizada (**este** ou **esse**) para marcar tal referência. Acreditamos que seja por isso que, diferentemente dos demais períodos de tempo estudados, na década de 1990 haja um certo equilíbrio entre as formas **este** (58,5%) e **esse** (41,5%) no uso exofórico.

Quanto ao fato da forma **este** perseverar por tanto tempo em função exofórica no português do Brasil, pelo menos no *corpus* por nós considerado, acreditamos que isso talvez esteja relacionado com a questão de proximidade e distância no tempo e no espaço que é superiormente mais forte no uso dêitico, já que na dêixis insere-se a noção de localização

e, com a passagem de um sistema ternário bem marcado das três pessoas do discurso – tal como prevê a norma culta da língua portuguesa – para um binário, a noção “perto-longe” passa a ditar as regras de localização. Assim, tende-se à preservação da forma de primeira pessoa (**este**) em oposição à de terceira pessoa (**aquele**), tal como no inglês moderno (*this vs. that*).

Por outro lado, ao analisarmos a função endofórica, identificamos uma mudança marcada pela inversão no uso dos demonstrativos. Observemos a Tabela 3:

Tabela 3 – Distribuição das formas **este** e **esse** segundo a função endofórica (%)

Momento histórico	Séc. XIX		Início do séc. XX		Décadas de 1960 e 1970		Década de 1990	
Variantes	este	esse	este	esse	este	esse	este	esse
Função endofórica	92,5	7,5	44	56	14,5	85,5	9,5	90,5

No século XIX, o pronome **este** responde por 92,5% do uso, porém, na década de 1990, esse percentual cai para cerca de 9,5%; ou seja, a forma **esse** passa a predominar com uma frequência de 90,5%. Acreditamos que, possivelmente, a mudança da predominância das formas **este** e **esse** no decorrer do tempo, na qual verificamos a oposição **este vs. aquele** para o século XIX e início do XX e, **esse vs. aquele** para as décadas de 1960, 1970 e 1990, tenha sido motivada por uma ampliação do conceito de referência endofórica, haja vista termos encontrado em nosso *corpus* diferentes formas de estabelecer a referência anafórica, as quais denominamos:

- a) **anáfora do tipo I**: consiste no uso anafórico comumente observado em diversas gramáticas normativas da língua portuguesa, em que o elemento anafórico, no caso o pronome demonstrativo, aparece junto a um nome anteriormente mencionado;
- b) **anáfora com elipse de nome**⁵: neste caso há uma retomada de um nome já mencionado, por meio, exclusivamente, do pronome, visto que o nome encontra-se elíptico na frase;

⁵ Como este tipo de anáfora não mostrou-se produtiva em nosso *corpus*, ela foi desconsiderada de nossa análise.

c) **anáfora do tipo II**: o demonstrativo retoma um nome anteriormente mencionado através de um sinônimo direto ou de um sinônimo contextual.

É importante salientar que concordamos com Guimarães (1995, p.30), quando a autora afirma que

Já está consabida e aceita a tese da inexistência de sinônimos perfeitos, ou seja, passíveis de serem permutados em quaisquer contextos, dada a diversidade de conotações que pode circundar a essência da carga semântica de palavras apontadas como sinônimas.

d) **anáfora do tipo III**: esta anáfora caracteriza-se por, através do demonstrativo, retomar não apenas um nome, mas toda uma idéia ou uma ação. Em alguns casos, ela só pode ser compreendida se houver um conhecimento compartilhado entre os interlocutores.

Observemos a Tabela 4:

Tabela 4 – Distribuição endofórica das formas **este** e **esse** do séc. XIX a década de 1990

Momento histórico	Século XIX					Início do século XX					Décadas de 1960 e 1970					Década de 1990				
	este		esse		T	este		esse		T	este		esse		T	este		esse		T
	%	N	%	N		%	N	%	N		%	N	%	N		%	N	%	N	
Anáfora do tipo I	92	70	8	6	76	62,5	15	37,5	9	24	31	5	69	11	16	10	2	90	19	21
Anáfora do tipo II	97	70	3	2	72	43,5	10	56,5	13	23	17	4	83	20	24	15	6	85	34	40
Anáfora do tipo III	87	53	13	8	61	25	6	75	18	24	10	7	90	62	69	8	9	92	108	117

Ao observarmos o uso do pronome **este** no século XIX, em todas as manifestações endofóricas consideradas, verificamos que a sua freqüência de uso é consideravelmente maior que a de **esse**. Notamos, também, um equilíbrio no uso do pronome **este**, nas referências por anáfora do tipo I, II e III, visto que o número percentual de ocorrências é semelhante:

– 92% de uso da anáfora do tipo I:

(2) LIVRARIA São BENTO. Está em final liquidação esta livraria; portanto, quem quiser possuir pelo custo bons romances nacionaes e estrangeiros é andar depressa. (A NOTÍCIA, dez.1898).

– 97% da anáfora do tipo II:

(3) ARMAZÉM DO BUGRE. RUA DOS PESCADORES Número 17. Esta casa oferece ao respeitavel publico um completo e variado sortimento de fogos... (GAZETA DE PIRACICABA, jul.1882).

– 87% da anáfora do tipo III:

(4) A PENDULA MERIDIONAL, Relojoaria. Nesta officina sob a direcção de seu proprietario Braz Massari, faz-se com promptidão, solidez e barateza todo e qualquer serviço concernente a esta arte,... (A NOTÍCIA, dez.1898).

Cabe observar que, em comparação com os outros tipos, a anáfora do tipo III é a referência que tem a maior freqüência relativa de **esse**.

Já no início do século XX, é possível perceber que a supremacia da forma **este** em relação a **esse** só ocorre no uso da anáfora do tipo I (15: **este**; 9: **esse**), tal como ilustra o exemplo (5):

(5) O Menor Sebastião, filho de Sebastiana Anacleta do Amaral, antehontem de manhã, divertia-se, no quintal de sua casa na avenida 6 [ilegível] queimar fogos; quando ia accender uma bomba, esta explodiu, ... (O POPULAR, jun.1904).

Por outro lado, nas anáforas do tipo II (10: **este**; 13: **esse**) – exemplo (6) – e III (6: **este**; 18: **esse**) – exemplo (7) – a forma **esse** mostra-se muito mais produtiva:

(6) Estava cansado. Eu abaixo – assignado, declaro que soffri horrivelmente de umas feridas numa perna, que cada dia ficavam mais feias e de um

máu caracter; cansado, porém, de experimentar remédios estrangeiros e nacionais, tive a felicidade de encontrar o sr. Pharmaceutico João da Silva Silveira, proprietario da pharmacia Popular, que aconselhou me para tomar o poderoso Elixir de Nogueira, Salsa, Caroba e Guayaco, e com effeito, fiz uso de algumas garrafas desse preparado e em pouco tempo fiquei radicalmente curado, ... (O ALPHA, jul.1911).

- (7) O abaixo assignado faz publico que não se considera devedor a ninguem de qualquer quantia e mesmo assim tem apparecido diversas contas em seu nome. Por esse motivo previne a esta praça e às demais com que mantem relações que só pagará contas contrahidas por escripto de seu proprio punho... (O POPULAR, jul.1905).

Cabe observar que essa predominância se confirma nas décadas 1960 e 1970, em que temos vinte ocorrências (83%) da forma **esse** para quatro (17%) da forma **este** no uso da anáfora do tipo II (exemplo 8) e, 62 ocorrências (90%) da forma **esse** para sete (10%) da forma **este** no uso da anáfora do tipo III (exemplo 9):

- (8) ... Dentes fixos só seriam por implantação e este tipo de tratamento apresenta uma série de dificuldades sendo, inclusive, motivo de controvérsias entre odontologistas. ... (GRANDE HOTEL, dez.1965).
- (9) Amamo-nos, mas a ex-namorada dêle apareceu fazendo escândalo e dizendo que se êle não fôr dela, não será de mais ninguém... - Indecisa nº 22 do interior. / Há realmente muitas môças assim, que depois de terminado um namôro insistem em renová-lo, com ameaças e escândalos. Ora, se o rapaz não quer, êsse truque não dará resultado. ... (CAPRICH0, ago.1964).

A partir das décadas de 1960 e 1970, o demonstrativo **esse** passa a ser a forma mais utilizada, também no uso da anáfora do tipo I:

- (10) ... se você tiver complexo de inferioridade (principalmente naqueles dias...) você vai ganhar péssima nota. Para estar preparada: comece por esquecer para sempre as toalhinhas laváveis, tão antiquadas. Lembre-se que essas toalhinhas podem demonstrar falta de higiene! (CAPRICH0, jun.1967).

Notamos, inclusive, uma inversão no uso de **este** e **esse** em comparação com o início do século XX (1901-1915), na qual a forma **esse** salta dos 37,5% das ocorrências para 69%.

Quantó aos dados da década de 1990, percebemos que estes comprovam a supremacia no uso de **esse** em todas as manifestações endofóricas por nós consideradas: 90% na anáfora do tipo I (exemplo 11), 85% na do tipo II (exemplo 12) e 92% na anáfora do tipo III (exemplo 13):

- (11) Quero muito viajar para Europa e gostaria de saber como faço para conseguir aquelas carteirinhas que dão descontos em hospedagem, transportes e utilidades culturais, preciso de todas as facilidades para economizar na viagem. Senão não dá? - Vânia de F. Melo, 16./ Realmente sua viagem ficará bem mais econômica se você tiver essas carteirinhas que são fornecidas pela STB... (CAPRICH0, abr.1990).
- (12) Gente, obrigadooouoooo! Emocionante a Capricho de outubro, principalmente a tão esperada matéria com o máximo dos máximos: Tom Cruise. Eu adorei, fiquei encantada, sabem por quê? Porque eu amo ESSE cara! - Cláudia Réder,17. (CAPRICH0, jan.1990).
- (13) Os testes de gravidez comprados nas farmácias são seguros?/ C. B., 16 anos/ Sim, desde que sejam feitos com todo o cuidado... O que não tem nada a ver é tentar seguir mil métodos malucos que se ouve falar por aí para a menstruação descer. Nessas, você maltrata seu organismo e não muda a situação. (CAPRICH0, maio 1995).

Notamos também maior expressividade da anáfora do tipo III em relação às anáforas do tipo I e II desde o início do século XX, principalmente nas décadas de 1960, 1970 e 1990 que, inclusive, é o período em que nosso *corpus* aproxima-se infinitamente mais da língua falada, visto que se constitui basicamente de cartas. Acreditamos-que isso, provavelmente, esteja relacionado ao fato de a referência por este tipo de anáfora ser muito semelhante à referência endofórica da forma invariável dos demonstrativos referente à segunda pessoa gramatical. Como sabemos, o pronome **isso** muitas vezes é utilizado no português do Brasil, seja na língua escrita ou falada, para retomar toda uma ação ou idéia anteriormente mencionada.

Assim, embora não possamos tecer afirmações a respeito das formas invariáveis, visto que não foram consideradas em nosso trabalho, acreditamos na hipótese de que a anáfora do tipo III, em uma espécie de

“uso análogo” ao demonstrativo **isso**, pode estar substituindo esse tipo de referência da forma invariável. Inclusive, percebemos que, em vários exemplos do nosso *corpus*, poderíamos substituir o demonstrativo **esse** pelo **isso** sem alterar o sentido da referência por anáfora do tipo III; contanto, é claro, que se retire o nome posposto ao pronome **esse**, pois, como se sabe, o uso das formas invariáveis dos demonstrativos da língua portuguesa só é possível em função substantiva. Levando-se em conta tais observações, segue abaixo o exemplo (14):

(14) Estou procurando solteira ou viúva rica, para fins matrimoniais. Pode ser de qualquer idade ou côr... - Avelino J. S. / Quer dizer, que você só faz questão do dinheiro da noiva, não é? Não importa que seja branca ou preta, gorda ou magra, baixa ou alta, solteira ou viúva, boa ou má, desde que seja rica! Pois bateu em porta errada, Avelino! Eu não cuido desses casos! [ou *disso*] (CAPRICHO, abr.1963).

Cruzando as funções adjetiva e substantiva dos pronomes **este** e **esse** com as diferentes formas de referência, considerando os três períodos históricos, percebemos que tanto no uso exo-, quanto no uso endofórico, os demonstrativos mostram-se mais produtivos em função adjetiva. Por esta razão, limitamos nossa discussão à função adjetiva.

Ao analisarmos o uso exofórico desses pronomes, obtivemos os seguintes dados:

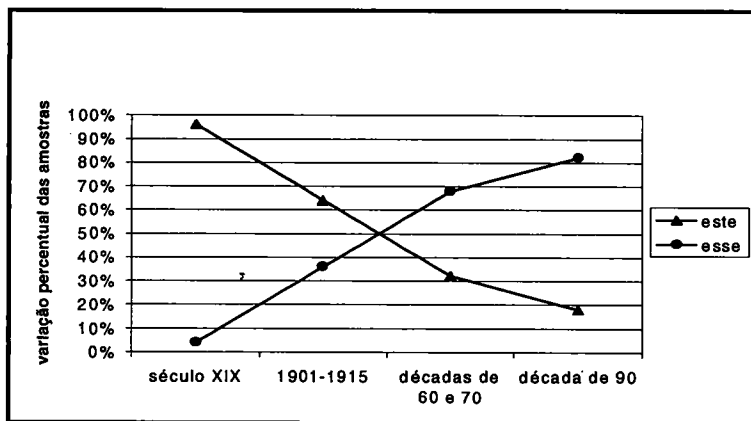


Gráfico 2 – Variação percentual das formas **este** e **esse** no uso dêitico em função adjetiva

Como podemos observar, embora a forma *esse* cresça gradativamente no período que vai do século XIX até a década de 1990, o **demonstrativo *este* sempre predomina no uso exofórico, isto é, dêitico.**

Por outro lado, ao analisarmos o uso endofórico dos demonstrativos em função adjetiva, em cada período estudado, observamos que há uma inversão da forma mais utilizada, que de *este* passa a *esse*. Assim, se compararmos as duas extremidades temporais consideradas em nosso estudo, ou seja, o século XIX e a década de 1990, perceberemos que mais que uma mudança no uso das formas *este* e *esse* na referência endofórica, temos uma inversão de uso entre tais variantes (Gráfico 3):

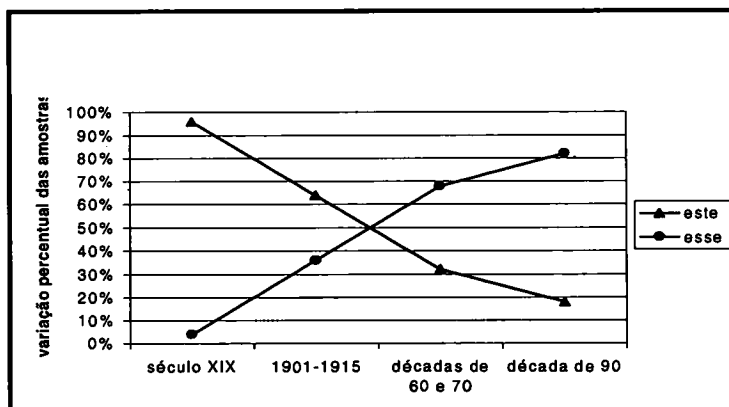


Gráfico 3 – Uso endofórico de *este* no séc.XIX e na década de 1990

Conclusão

Todas as considerações apresentadas em nossa análise nos levam a crer na hipótese de que a língua portuguesa do Brasil tende a preservar um sistema binário marcado pelas formas *este vs. aquele* no uso exofórico (dêitico) e *esse vs. aquele* no uso endofórico. Talvez tal fato constitua um dos motivos envolvidos na brusca mudança observada no sistema dos demonstrativos do século XIX para o XX, no qual observamos, em uma análise quantitativa geral, uma mudança das formas responsáveis pela representação do sistema binário dos demonstrativos: *este vs. aquele* (século

XIX) e **esse vs. aquele** (século XX). Do ponto de vista qualitativo, percebemos que, ao mesmo tempo que a forma **este** se consolida no uso dêitico no decorrer dos anos estudados, acaba perdendo espaço no uso anafórico, levando-nos a crer que a língua – ainda se acomodando com o caráter binário dos demonstrativos, verificado desde o latim vulgar – tenha proposto um equilíbrio entre as formas **esse** e **este** num sistema binário já consolidado, dividindo-o da seguinte forma:

Quadro 1 – Sistema dos pronomes demonstrativos no português brasileiro do séc. XX

USO EXOFÓRICO	USO ENDOFÓRICO
este vs. aquele	esse vs. aquele

Assim, com a especialização das formas **este** e **esse**, percebemos que a língua consegue manter “vivas” as três formas demonstrativas (**este/esse/aquele**), porém não mais por meio de um “pseudo” sistema ternário, mas, sim, através de um sistema binário que tem se mostrado produtivo desde “os tempos de César”.

MARINE, T. de C. The demonstrative pronoun system in Brazilian Portuguese: form specialization. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.39-53, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This paper concisely presents a descriptive and comparative study of the demonstrative pronouns in Brazilian Portuguese collected from both selected newspaper sections of the 19th and the early 20th centuries and the newsletter section of women’s magazines of the 20th century. The analysis is justified because standard usage reveals a twofold demonstrative system (este/esse vs. aquele), which is undergoing form specialization, in opposition to a threefold demonstrative system (este vs. esse vs. aquele) advocated by the standard Brazilian Portuguese normative grammar. In the binary system, the forms este vs. aquele and esse vs. aquele mark the exophoric and endophoric uses, respectively.*

■ **KEYWORDS:** *Brazilian Portuguese. Demonstrative pronouns. Morphosyntax. Form specialization. Linguistic change.*

Referências

A NOTÍCIA. Araraquara, dez.1898. Seção de anúncios.

CÂMARA JR., J.M. **Estrutura da língua portuguesa**. 2.ed. Petrópolis: Vozes,1970.

CAPRICHIO. São Paulo: Ed. Abril, abr.1963.

_____. São Paulo: Ed. Abril, ago.1964.

_____. São Paulo: Ed. Abril, jun.1967.

_____. São Paulo: Ed. Abril, jan.1990.

_____. São Paulo: Ed. Abril, n.4, abr.1990.

CASTILHO, A.T.de. Os mostrativos do português falado. In: _____. **Gramática do português falado**. Campinas: Editora da Unicamp, FAPESP, 1993. p.119-145. v.3: As abordagens.

_____. Análise preliminar dos demonstrativos na norma culta de São Paulo. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 16., 1978, Marília. **Anais...** Marília, 1978. p.30-35.

GAZETA DE PIRACICABA. Piracicaba, jul.1882. Seção de anúncios.

GRANDE HOTEL. São Paulo: Ed. Vecchi, dez.1965.

GUIMARÃES, E. **A articulação do texto**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

MARINE, T.de C. **O binarismo dos pronomes demonstrativos no século XX: este vs. aquele ou esse vs. aquele?** 2004. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004.

MARINE, T.de C. **Os pronomes demonstrativos nos anúncios de jornais do século XIX**. Relatório PIBIC-CNPq. Araraquara, 2001.

O ALPHA. Rio Claro, jul.1911. Seção livre.

O POPULAR. Araraquara, jun.1904. Seção de notícias.

_____. Araraquara, jun.1905. Seção livre.

PAVANI, S. **Os demonstrativos este, esse e aquele no português culto de São Paulo**. 1987. 90f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

RONCARATI, C. Os mostrativos na variedade carioca falada. In: PAIVA, M.da C.; DUARTE, M.E.L. (Org.). **Mudança lingüística em tempo real**. Rio de Janeiro: Contra Capa Liv., 2003. p.139-157.

TARALLO, F. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além-mar ao final do século XIX. In: ROBERTS, I.; KATO, M.A. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. p.69-105.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMAN, W.P.; MALKIEL, Y. (Ed.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968. p.97-195.

OS ADJETIVOS VALENCIAIS DO PORTUGUÊS E SUA REPRESENTAÇÃO LINGÜÍSTICO- COMPUTACIONAL

Ariani DI FELIPPO¹

Bento Carlos DIAS-DA-SILVA²

■ **RESUMO:** Em função de aplicações reais como, por exemplo, os sistemas de tradução automática, para as quais sistemas de processamento automático de língua natural têm sido construídos, é essencial a compilação de léxicos (monolíngües e bilíngües) que sejam computacionalmente tratáveis e, sobretudo, lingüisticamente motivados. Essa tarefa, por sua vez, exige a descrição minuciosa das propriedades gramaticais e semânticas dos itens lexicais. Neste artigo, em particular, discutem-se as características léxico-gramaticais dos adjetivos valenciais do português do Brasil e os modelos relevantes para a representação formal específicas dessas características, com vistas à proposição da representação lingüístico-computacional para desse tipo de adjetivo em termos do formalismo denominado **estrutura de traços**.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Adjetivo. Valência. Semântica lexical. Léxico. Processamento Automático de Línguas Naturais.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa – Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – 14800-901 – Araraquara-SP, Brasil. E-mail: arianidf@uol.com.br.

² Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – 14800-901 – Araraquara-SP, Brasil. E-mail: bento@fclar.unesp.br.

Introdução

Atualmente, após cinquenta anos de pesquisas acumuladas, o Processamento Automático das Línguas Naturais (PLN) é um domínio em plena ebulição, no qual sistemas computacionais são projetados, analisados, implementados e mesmo comercializados, haja vista o acelerado crescimento da indústria da informática. Dentre os vários tipos de sistemas de PLN (aplicações/produtos), estão (COLE, 1995): os sistemas de correção gramatical e ortográfica, de tradução, de sumarização de textos, de manipulação de unidades lexicais e de processamento de fala.

Todos esses sistemas de PLN, diferentes dos demais tipos de sistemas computacionais, manipulam o código lingüístico e, por isso, pressupõem um tipo de “arquivo” em que são armazenadas as unidades lexicais (palavras e expressões) que serão manipuladas pelo sistema durante os procedimentos de interpretação e/ou produção de língua natural. Esse “arquivo” é concebido como uma base de dados em que são especificadas, para cada unidade nela contida, informações de natureza lexical, morfológica, sintática, semântica e, até mesmo, pragmático-discursiva, dependendo das especificidades do sistema de PLN para o qual essa base de dados é desenvolvida (PALMER, 1999). Do ponto de vista do PLN, esse tipo de “mega arquivo” é definido como o “léxico” do sistema.

Atualmente, em função das aplicações reais para as quais os sistemas de PLN são escritos, é premente, na construção de um tradutor automático, por exemplo, a compilação de léxicos (monolíngües e/ou multilíngües) que sejam (HANDKE, 1995): (i) **manipuláveis** pelo sistema do qual fazem parte, isto é, léxicos cujas informações sejam explicitamente especificadas por meio de um esquema de representação formal (ou formalismo); (ii) **lingüisticamente motivados**, tanto do ponto de vista da robustez (isto é, léxicos que contenham uma quantidade de unidades compatível com o “léxico” de uma língua natural) quanto da qualidade das informações associadas às entradas. Dessa forma, a construção de léxicos para fins do PLN requer, sobretudo, a investigação de questões como os diferentes formalismos de representação da informação lexical e as propriedades dos itens lexicais.

Neste trabalho, investiga-se uma pequena parte dessas questões, relacionada à representação lingüístico-computacional dos adjetivos. A razão para a escolha dessa classe de palavras pautou-se, basicamente, pelo

fato de que os adjetivos ocupam lugar de destaque na exteriorização da **visão de mundo** do falante, pois parece ser por meio dos adjetivos que se manifestam com bastante clareza as opiniões do locutor (relacionadas à crença, valores, afetividades e registro do que ocorre no mundo exterior) (BORBA, 1996). Naturalmente, qualquer palavra lexical se destina a esse papel, porém, o adjetivo ocupa lugar de destaque. Conseqüentemente, para melhor emular a análise e síntese dos enunciados lingüísticos, os sistemas de PLN não podem prescindir da manipulação das unidades que integram essa classe (RASKIN; NIRENBURG, 1995). Na verdade, propõe-se aqui a representação lingüístico-computacional dos adjetivos **valenciais**. Ressalta-se que a estrutura valencial tem sido amplamente empregada para representar parte das informações léxico-gramaticais das unidades do léxico (SAINT-DIZIER; VIEGAS, 1995; PUSTEJOVSKY, 1996).

Na busca de equacionamento metodológico para a proposta de representação lingüístico-computacional dos adjetivos valenciais, tomou-se por base Dias-da-Silva (1998), que fornece os subsídios essenciais para o desenvolvimento de projetos multidisciplinares na área do PLN. A proposta metodológica de Dias-da-Silva estabelece que os estudos na área do PLN distribuem-se em três atividades complementares, agrupadas, segundo sua natureza, em três domínios: **lingüístico**, **representacional** e **implementacional**. A proposta de representação aqui exposta, no entanto, pressupõe investigações apenas nos dois primeiros domínios.

As atividades do domínio lingüístico concentraram-se nas seguintes tarefas: (i) **sob o ponto de vista da Psicolingüística**: investigação sobre as questões da delimitação de **item lexical** e da estruturação interna das entradas no léxico; (ii) **sob o ponto de vista da Lingüística**: investigação teórica sobre a categoria adjetival, ou seja, identificação dos adjetivos valenciais do português e de suas principais propriedades.

Com base em pressupostos (psico)lingüísticos, foi possível (i) especificar os tipos de informação lexical lingüisticamente relevantes para o processamento automático das línguas naturais e (ii) delimitar, para os fins deste trabalho, o conceito de **item lexical**. A partir das considerações feitas a respeito de (i) e (ii), propôs-se a representação lingüístico-computacional dos adjetivos valenciais. Da investigação da classe dos adjetivos do português, foi possível identificar os adjetivos valenciais e, principalmente, as suas propriedades sintáticas e semânticas. Tal investigação fundamentou-se basicamente nas informações fornecidas pela literatura, sendo que, para a

exemplificação das propriedades desses adjetivos, foram utilizadas ocorrências retiradas dos *corpus* do Laboratório de Lexicografia (LL) da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara e do Núcleo Interinstitucional de Lingüística Computacional (NILC) – USP/São Carlos³.

No domínio representacional, foram investigados os seguintes modelos de representação formal das informações léxico-gramaticais: **estrutura de traços** ou **matrizes de atributo-valor**, **lógica de predicados** e *frames*.

Em termos formais, este trabalho está assim organizado: primeiro, são feitas algumas considerações a respeito do conceito de **item lexical** e da estrutura interna das entradas no léxico; segundo, são descritas as principais propriedades dos adjetivos valenciais do português; terceiro, são descritos alguns dos principais modelos formais de representação das informações léxico-gramaticais; quarto, apresenta-se a proposta de representação lingüístico-computacional para os adjetivos valenciais, ou seja, um modelo de entrada lexical canônica que possa ser processado por sistemas de PLN; e, por fim, são feitas algumas considerações finais a respeito deste trabalho.

Considerações sobre a microestrutura do léxico e a delimitação de item lexical

Da microestrutura do léxico ou estrutura interna das entradas lexicais

Para propor a representação formal dos adjetivos valenciais para fins do PLN, era preciso delimitar os tipos de informação lexical a serem associados às entradas no léxico (no caso, monolíngüe) e as unidades a serem consideradas **entradas** lexicais.

A delimitação dos tipos de informação lexical a serem associados às entradas foi feita com base no modelo de processamento cognitivo de Levelt

³ A todo uso extraído do *corpus* do LL, associa-se uma sigla que indica a referência do texto do qual o uso foi extraído, p.ex.: AF (ANGELO, I. *A festa*. 5.ed. São Paulo: Summus, 1978). E a todo uso extraído do *corpus* do NILC, associa-se um conjunto de informações que especifica o gênero e o tipo de texto, p.ex.: LI-LT = Livro – Literatura.

(1992, 1993). Nesse modelo, o acesso aos itens no léxico mental (LM)⁴ é realizado em duas etapas: **seleção do lema** e **codificação da forma** da palavra (ou **lexema**) a ser verbalizada⁵. A seleção do lema consiste na ativação e seleção de um **lema** a partir da estrutura conceitual (EC). Já a codificação da forma consiste na construção de um programa articulatório que envolve a seleção de morfemas e de segmentos da forma da palavra e na ligação desses elementos às suas respectivas posições em uma estrutura denominada **esqueleto da forma da palavra** (Esq)⁶.

Tendo em vista que o acesso aos itens lexicais realiza-se nas etapas de seleção do lema e codificação da forma da palavra, conclui-se que a **especificação lexical**⁷ (ou seja, o conjunto de informações associadas às entradas) está subdividida em duas dimensões: **lemática** e **lexemática**. Em outras palavras, diz-se que a especificação lexical de um item é a representação do seu **lema** e do seu **lexema**, os quais estão interligados por um ponteiro lexical (isto é, cada **lema** "aponta" para um **lexema** correspondente).

Partindo-se dessa concepção de acesso ao LM, concebe-se uma entrada lexical canônica (E) como uma estrutura de dados, no sentido computacional desse termo, contendo quatro **componentes** lingüísticos, os quais estão especificados no Quadro 1.

⁴ É a parte do conhecimento lexical do indivíduo delimitada por sua língua (BIERWISCH; SCHREUDER, 1992; LOWIE, 1998).

⁵ Cabe ressaltar que os termos lema e lexema não estão sendo empregados no sentido típico do campo da Lexicografia, isto é, uma representação canônica das entradas de um dicionário (lema) ou de uma unidade lexical virtual que compõe o léxico (lexema) (BIDERMAN, 1999). Para Bierwisch e Schreuder (1992), lema é a representação das propriedades sintático-semânticas de um item lexical; especifica as condições conceituais que garantem o uso apropriado do item, indicando, entre outras coisas, sua classe gramatical e seus argumentos, e lexema é a representação das estruturas morfológica e fonológica de um item lexical.

⁶ O Esq da estrutura silábica de gato, por exemplo, é preenchida pelos segmentos $[/g/ /a/_{\mu}]_{\sigma}$ e $[/t/ /u/_{\mu}]_{\sigma}$. Os símbolos σ (sigma) e μ (mi) são usados para representar, em fonologia métrica, a estrutura de uma palavra em termos dos elementos abstratos: sílaba (σ) e mora (μ). O número de moras de uma sílaba caracteriza-a como pesada ou leve, p.ex.: sílabas que contêm vogal longa ou consoante final apresentam duas moras e são consideradas sílabas pesadas; sílabas que contêm vogais curtas (como as de gato) apresentam uma mora e são consideradas sílabas leves (LEVELT, 1993).

⁷ No modelo de processamento cognitivo de Levelt (1992, 1993), uma entrada lexical (representação de um item no LM) é composta pela unidade de acesso (unidade abstrata que pertence ao léxico) e pela especificação lexical (conjunto de informações) correspondente a essa unidade.

Quadro 1 – Esquema geral de representação das informações lexicais

Dimensão Lexemática	FG (E) (Leia-se: Forma gráfica de E) Especifica a forma gráfica e as estruturas morfológica e fonológica de E.
Dimensão Lemática	TG (E) (Leia-se: Traços gramaticais de E) Especifica as propriedades sintáticas de E e dos constituintes de hierarquia superior dos quais E é núcleo. ----- EA (E) (Leia-se: Estrutura de argumentos de E) Especifica a seqüência de uma ou mais posições argumentais que corresponde aos argumentos exigidas por E. ----- FS (E) (Leia-se: Forma semântica de E) Especifica o conteúdo proposicional da expressão contendo E, restringindo-a.

Do componente FG: especificam-se a forma **gráfica** (ortográfica) e as estruturas morfológica e fonológica do item. Para a representação dos adjetivos valenciais, no entanto, não foram investigadas as informações referentes às estruturas morfológica e fonológica. Neste trabalho, considera-se que no componente FG representa-se apenas a forma **gráfica** dos itens. Essa forma **gráfica** nada mais é do que a seqüência de **grafemas** que constitui um item lexical. Os **grafemas** são, na verdade, os símbolos gráficos unos, constituídos por traços gráficos distintivos, que permitem ao falante entender visualmente os itens da língua, da mesma forma que os **fonemas** permitem ao falante entender esses itens auditivamente na língua oral. Na língua portuguesa, há símbolos gráficos (p.ex.: <c>, <s>) que podem representar em certos contextos um mesmo fonema (p.ex.: os símbolos gráficos <c>, <s> podem representar o mesmo fonema /s/), mas como grafemas podem distinguir, na língua escrita, os homófonos da língua oral (p.ex.: **cela** = tipo de aposento; **sela** = arreio de cavalgada).

Do componente TG: especificam-se as propriedades sintáticas desse item. Presume-se, aqui, que as propriedades sintáticas realizam-se por meio das **categorias gramaticais primárias** e das **categorias gramaticais secundárias**. Por categoria gramatical primária, entende-se a classe gramatical a que o item pertence, por exemplo, **substantivo**, **verbo** e **adjetivo**. A especificação da categoria primária do item engloba, além da classe, a descrição dos traços subcategoriais (isto é, o quadro de

subcategorização). No esquema de subcategorização, representa-se a forma sintagmática em que os argumentos lógico-semânticos podem ocorrer. Por categorias gramaticais secundárias, presumem-se as categorias de **gênero**, **número**, **modo**, **caso**, **aspecto**, **voz**, entre outras (LYONS, 1979).

Do componente EA: especificam-se o número e o tipo semântico dos argumentos projetados por um predicador (PR). Sendo predicador (PR), o item lexical tem a propriedade de poder ligar-se a um certo número de elementos exigidos pela sua semântica, **os argumentos** (As). Por exemplo:

(1) O rapaz era descendente de portugueses. (JO-FSP)⁸

Em (1), **descendente** estabelece relação com dois argumentos: **o rapaz** (A1) e **de portugueses** (A2). A essa propriedade, é dado o nome **valência** (BORBA, 1996; NEVES, 1997, 2000). Essa propriedade pode ser descrita em três níveis: lógico-semântico, sintático e semântico. O primeiro diz respeito ao número de As exigidos pela semântica do predicador. Por exemplo, **descendente** é um adjetivo de valência 2, pois pode projetar até dois argumentos. O segundo diz respeito ao esquema de subcategorização, ou melhor, à realização sintagmática dos argumentos lógico-semânticos. Por exemplo, o A1 de **descendente** realiza-se sintaticamente sob a forma de sintagma nominal (SN) (= **o rapaz**) e o A2, sob a forma de sintagma preposicional (SPrep) (= **de portugueses**). O terceiro nível, também denominado **estrutura de argumentos**, diz respeito às relações semânticas estabelecidas entre o predicador e seus argumentos; tais relações podem ser representadas por meio de **papéis temáticos**, p.ex.: em (1), o A1 tem a função semântica de Objetivo e o A2, de Origem⁹. Além dos **papéis temáticos**, também são empregadas as chamadas **restrições seletivas** na descrição da estrutura de argumentos. Tais restrições são traços de natureza semântica caracterizadores dos argumentos selecionados pelo predicador. O princípio básico do emprego dessas **restrições** é associar a cada

⁸ JO-FSP = Jornal - Folha de São Paulo.

⁹ Para efeitos práticos, a literatura tem demonstrado serem suficientes, para a descrição da estrutura de argumentos, os seguintes papéis temáticos: **agente** (Ag), **experimentador** (Ex), **beneficiário** (B), **objetivo** (Ob), **locativo** (L), **instrumental** (I), **causativo** (Ca), **meta** (M), **origem** (Or), **resultativo** (R), **temporal** (Tp) e **comitativo** (Co) (BORBA, 1996). Dessa forma, são esses os papéis temáticos empregados na representação proposta neste trabalho.

argumento do predicador uma lista de **traços** (F_i) que restringe o conteúdo semântico dos argumentos (SAINT-DIZIER; VIEGAS, 1995). O verbo **comer**, por exemplo, projeta dois argumentos, A1 e A2, cujos papéis temáticos são: Agente e Objetivo, respectivamente. Em outras palavras, os traços **animado** e **concreto** restringem o conteúdo semântico do A1 e A2 do verbo **comer**, respectivamente. O exemplo em (2), elaborado com base na Gramática Funcional (FG) (DIK, 1997), ilustra o uso de **papéis temáticos** e de **restrições seletivas** na representação da estrutura de argumentos:

(2) COMER [V] (x_1 : <anim> (x_1))_{Ag} (x_2 : <conc> (x_2))_{Objetivo}

Em (2), a **estrutura de predicado**¹⁰ especifica a forma ortográfica (**comer**), a categoria gramatical (V) e a valência ou estrutura de argumentos de **comer**. Esta, por sua vez, consiste em duas posições, indicadas pelas variáveis x_1 e x_2 , cujas funções semânticas ou papéis temáticos são, respectivamente, Agente (Ag) e Objetivo (Ob). Os argumentos indicados pelas variáveis x_1 e x_2 apresentam as **restrições seletivas** <animado> e <concreto>, respectivamente.

Do componente FS: especifica-se a **forma semântica** (FS) do item lexical. Segundo Bierwisch e Schreuder (1992), a FS de um item representa a contribuição que esse item faz para o significado das expressões que o contêm. Na Teoria do Léxico Gerativo de Pustejovsky (1996), por exemplo, a **forma semântica** de um predicador é especificada em termos de quatro estruturas ou níveis de representação sobre as quais operam mecanismos gerativos. São eles:

- a) **estrutura de argumentos:** responsável pela relação entre o léxico e a sintaxe; especifica o número e o tipo de argumentos lógicos, além de especificar o modo como esses argumentos são realizados sintaticamente;
- b) **estrutura qualia:** responsável pela especificação dos “modos de significação”, apresenta os atributos e valores de um objeto em função

¹⁰ Na FG, os predicados da língua estão armazenados no léxico em **estruturas de predicados**, que especificam um predicado juntamente com um “esqueleto” das estruturas nas quais ele pode aparecer.

- dos **qualia**: FORMAL (de que x feito); CONSTITUTIVO (as partes de x); TÉLICO (a função ou finalidade de x) e AGENTIVO (como x origina-se);
- c) **estrutura de eventos**: responsável pela descrição dos eventos, estados e transições; fornece os elementos para a representação semântica dos predicados;
- d) **estrutura de herança**: responsável, do ponto de vista das categorias léxico-conceituais, pela hierarquização dos itens lexicais, em termos de relações de semelhança, oposição ou inclusão dos itens; imprime ao léxico uma organização global.

No caso deste trabalho, salienta-se que as propriedades relativas à FS dos adjetivos valenciais não foram investigadas e, conseqüentemente, não foram projetadas no modelo de representação lingüístico-computacional. Na verdade, tomando o Léxico Gerativo (PUSTEJOVSKY, 1996) como referência, considera-se que a **estrutura de argumento** representa "parte" da informação referente à FS dos adjetivos valenciais.

Da concepção de item lexical ou unidade de acesso

De acordo com o modelo de acesso ao LM apresentado na seção anterior, uma entrada lexical é dividida em **unidade de acesso e especificação lexical**. A unidade de acesso, em especial, é a unidade abstrata que pertence ao léxico. Como bem salientam Langacker (1972) e Basílio (1999), a questão da delimitação das unidades abstratas que pertencem ao léxico é antiga e tem sido discutida sob diferentes perspectivas. Os especialistas (seja na Lingüística, na Psicolingüística ou no PLN) divergem principalmente quanto a se a representação lexical se faz por **palavras** ou por **morfemas** (radicais ou raízes).

De um modo geral, pode-se dizer que há duas concepções básicas e opostas de unidade ou item lexical. Na primeira, de cunho (psico)lingüístico, apenas as formas que servem de base para a formação de outras formas são consideradas pertencentes ao léxico, isto é, as raízes ou radicais. Dessa concepção, resulta um tipo de léxico denominado *root lexicon* ("léxico de raízes" ou "léxico de morfemas") (BUTTERWORTH, 1983). Do ponto de vista (psico)lingüístico, esse tipo de léxico é altamente econômico e eficiente, uma vez que a redundância de informações no léxico é evitada com a formação dos itens derivados por meio de processos

morfolexicais. Do ponto de vista do PLN, a implementação desse tipo de léxico, no entanto, implica a construção de um complexo módulo de processamento morfológico, composto por afixos e regras de formação de palavras, responsável pela geração dos itens derivados. Na segunda concepção, são listadas todas as formas possíveis da língua, inclusive as flexionadas; a esse tipo de léxico é dado o nome *full-form lexicon* ("léxico de formas plenas") (BUTTERWORTH, 1983). Os argumentos a favor desse tipo de léxico advêm da computação, uma vez que a grande extensão (tamanho) de um léxico de formas plenas pode ser tratável por meio das técnicas computacionais de compactação de arquivos.

Duas outras concepções, no entanto, podem ser identificadas, ambas de cunho lingüístico-computacional. Na primeira, listam-se a raiz e outras formas-base idiossincrásicas, isto é, que são empregadas em processos morfológicos não regulares. Por exemplo, na entrada do verbo **agir**, seriam listadas as formas AG-, base para a maioria das formas do verbo **agir**, e AJ-, para as formas seguidas das letras a e õ (ajo, aja, ajas, ajamos, ajais, ajam). Pesquisas têm mostrado, no entanto, que essa concepção é viável para línguas que apresentam pouca variação ortográfica e morfológica (HANDKE, 1995). Na segunda, listam-se as chamadas formas **canônicas**. Mais especificamente, as formas pertencentes ao paradigma flexional são tidas como realizações discursivas (p.ex.: formas **embalar**, **embalou**, **embalando**) de um único item lexical canônico EMBALAR e as formas pertencentes ao paradigma derivacional (p.ex.: **embalar**, **embaladeira**, **embalado**) são tidas como itens lexicais distintos e, conseqüentemente, com entradas lexicais também distintas (LYONS, 1979).

Neste trabalho, optou-se pela segunda concepção de cunho lingüístico-computacional. Dessa forma, é possível estabelecer que **embalado**, **embalados**, **embalada** e **embaladas** têm como entrada lexical canônica¹¹ EMBALADO. A escolha por essa concepção pautou-se pelos seguintes fatores: (i) o número de entradas é reduzido, em relação a um "léxico de formas plenas", e (ii) a implementação não implica a construção de um módulo de processamento morfológico tão complexo quanto aquele que é necessário para um "léxico de raiz".

¹¹ Entende-se por "item lexical canônico" a forma lexical abstrata que pertence ao léxico e a partir da qual o módulo morfológico do sistema de PLN geraria as formas flexionadas.

Ainda sobre a questão da delimitação das unidades pertencentes ao léxico, ressalta-se que foram tomados como base os pressupostos do projeto WordNet (FELLBAUM, 1999). De acordo com esses pressupostos, é possível distinguir, com base nos exemplos em (3), três itens lexicais distintos, **embalado1**, **embalado2** e **embalado3**.

- (3) a. O bebê dormiu *embalado* por um barulhinho bom. (JO-FSP)
b. Pacote *embalado* a vácuo. (JO-FSP)
c. O São Paulo é o time mais *embalado* do campeonato. (JO-FSP)

O critério empregado para a identificação de itens distintos é o da substituição por sinônimos. De fato, **embalado1**, **embalado2** e **embalado3** podem ser substituídos, sem que haja alteração substancial do significado das sentenças em que ocorrem, por seus respectivos sinônimos: p.ex.: **ninado**, **embruhlado** e **animado**.

Dos adjetivos valenciais do português

As duas funções sintáticas básicas desempenhadas pelos adjetivos relacionam-se com sua posição: posição adnominal (Padn) e posição predicativa (Ppred). Em Padn, os adjetivos desempenham a função denominada **adjunto adnominal** e, em Ppred, a de **predicativo**. Em função adnominal, como em (4), o adjetivo é periférico no sintagma nominal; diz-se que o adjetivo associa-se ao substantivo de forma direta.

- (4) a. O marido, homem *alto* e exato burocrata. (LI-LT)¹²
b. [...] alguns deputados defendem texto da reforma *previdenciária*. (JO-FSP)

Em função predicativa, como em (5), o adjetivo é núcleo no sintagma verbal, portanto, núcleo do predicado. Mais especificamente, quando em Ppred, o adjetivo associa-se ao substantivo de forma indireta, ou seja, liga-

¹² LI-LT = Livro – Literatura.

se ao sujeito da oração (o funcionário) por meio de um verbo-suporte ou copulativo, isto é, verbo semanticamente vazio que funciona como suporte do **tempo, número e pessoa** (VILELA, 1995; BORBA, 1996; NEVES, 2000).

- (5) a. André é *alto* e sabe sair jogando com muita facilidade. (JO-FSP)
b. O menino Luisinho que era *preto* [...]. (JO-FSP)

Do ponto de vista semântico, os adjetivos em posição adnominal ou expressam o que seria o **valor** de um atributo (do substantivo) preexistente ao julgamento do falante (FELLBAUM, 1999) ou relacionam propriedades denotativas de um substantivo com as propriedades denotativas de outro substantivo (BASÍLIO; GAMARSKI, 2002).

No primeiro caso, típico dos adjetivos **qualificadores**, postula-se a existência de um atributo A, tal que $A(x) = \text{adj}$, isto é, o adjetivo é o valor da função A(x). Por exemplo, dizer **homem alto** (4a) significa postular a existência prévia do atributo ALTURA, tal que $ALTURA(\text{homem}) = \text{alto}$. De acordo com essa visão, pressupõe-se que a categoria do substantivo seja um conjunto de propriedades ou atributos e que a função do adjetivo qualificador em Padn ou (em função modificadora) é a de preencher o valor de um desses atributos. O termo "atributo" faz referência a um construto que pode ser igualmente denominado "qualidade", "traço" ou "dimensão". Tomando-se como ilustração o modelo de Léxico Gerativo (LG) de Pustejovsky (1996), pode-se dizer que **alto** preenche o valor do *qualia* CONSTITUTIVO do substantivo **homem**.

No segundo caso, típico dos adjetivos **classificadores**, a função semântica desempenhada é a de combinar ou relacionar propriedades denotativas de um substantivo com as propriedades denotativas de outro substantivo. Por exemplo: em **reforma previdenciária** > reforma da **previdência** (4b), observa-se que a paráfrase "da previdência" sinaliza que **previdenciária** liga a entidade **reforma** à entidade **previdência**, ou melhor, o adjetivo **previdenciária** relaciona propriedades denotativas do substantivo **reforma** e do substantivo **previdência**¹³.

¹³ Alguns adjetivos classificadores, no entanto, funcionam como meros circunstanciais, p.ex.: Lílian disse que é ouvinte *regular* [= x ouve regularmente] de nossos programas [...] (JO-FSP).

Já em Pprep (5), entende-se que o adjetivo é, do ponto de vista semântico, verdadeiro predicador, expressando, assim, um **estado-de-coisas** (predicação). Sendo predicador, o adjetivo tem a propriedade de poder ligar-se a um certo número de elementos exigidos pela sua semântica, os **argumentos (As)**¹⁴. Por exemplo: em (1), **descendente** estabelece relação com dois argumentos: **o rapaz (A1)** e **de portugueses (A2)**; em (5), **alto e preto** estabelecem relações com apenas um elemento, o A1, que se realiza em “André” e “o menino Luisinho”. A essa propriedade, é dado o nome **valência** (BORBA, 1996). Dessa forma, a representação aqui proposta especifica as informações sintático-semânticas relativas à posição/função predicativa dos adjetivos.

Da valência adjetival

A valência pode ser descrita em três níveis: **lógico-semântico, sintático e semântico**.

O primeiro diz respeito ao número de argumentos exigidos pela semântica do predicador. Os adjetivos podem ter quatro tipos de valência lógico-semântica (Quadro 2):

Quadro 2 – Tipologia da valência lógico-semântica dos adjetivos

Tipos	Exemplos
Valência 1	(6) <u>João</u> (A1) era <i>bonito</i> . (JO-FSP)
Valência 2	(7) <u>O homem</u> (A1) era <i>descendente de portugueses</i> (A2). (JO-FSP)
Valência 3	(8) <u>O rapaz</u> (A1) era <i>doador de órgão</i> (A2) <u>para transplantes</u> (A3). (JO-FSP)
Valência 4	(9) <u>A carga</u> (A2) era <i>transportável do navio</i> (A3) <u>para o cais</u> (A4) <u>pelos quindastes</u> (A1). (BORBA, 1996)

O nível da **valência sintática** (ou subcategorização) diz respeito à realização sintática dos argumentos lógico-semânticos. Em outras palavras,

¹⁴ Quanto à função predicativa, especificamente, ressalta-se que esta não é exclusiva, mas sim característica dos adjetivos **qualificadores**. Os adjetivos **classificadores** comumente não aceitam a posição predicativa. No entanto, alguns deles admitem essa posição quando em condições contextuais específicas, como (i) em construções contrastivas (p.ex.: Estas viaturas são municipais; aquelas, não.); (ii) com repetição do núcleo do sintagma nominal (p.ex.: Esta estrada é uma estrada vicinal.) (CASTELEIRO, 1981, p.54-55).

pode-se dizer que, entendidos como predicadores, os adjetivos selecionam a categoria sintagmática dos constituintes com as quais podem ou não podem ocorrer. A esse fenômeno, é dada a denominação **quadro de subcategorização** (RAPOSO, 1992) ou valência morfossintática (ou sintática) (BORBA, 1996). Por exemplo, em (1), o A1 de **descendente** realiza-se na forma de sintagma nominal (SN), “o rapaz”; o A2, na forma de sintagma preposicional (SPrep), “de portugueses”. Muitas vezes, os argumentos podem ocorrer sob diferentes formas sintagmáticas, p.ex.:

- (10) a. Os comerciantes maçons do Rio de Janeiro, *temerosos* com a queda do poder aquisitivo. (FI)¹⁵
b. Marialva partia, de repente, *temerosa* de Martim. (PN)¹⁶
c. [...] nós, brasileiros, conscientes e *temerosos* pela destruição da pátria naqueles idos perversos de 1963-64. (ME-O)¹⁷
- (11) a. O médico, *temeroso* de revelar o verdadeiro sentido da palavra, mente [...]. (LI-LT)
b. O terceiro, *temeroso* em perder o que lhe foi confiado, simplesmente enterrou o dinheiro. (JO-FSP)

Com base nos exemplos em (10) e (11), é possível observar que o A2 do adjetivo **temeroso** pode ocorrer sob as formas de SPrep e sintagma oracional (SO), sendo que o SPrep pode ser introduzido pelas preposições **com**, **de** e **por** e o SO pode ser introduzido pelas preposições **de** e **em**. Essas possibilidades devem constar do quadro de subcategorização do item predicador, no caso, do adjetivo **temeroso**.

Com relação à valência sintática, vale ressaltar que os adjetivos sempre terão um argumento subcategorizado **obrigatório**, o sujeito (POLLARD; SAG, 1994). Com exceção do argumento em função de sujeito, os demais argumentos dos adjetivos são **opcionais** ou **facultativos**, ou seja, podem ou não ocorrer sintaticamente. Por exemplo, em **garoto obediente** (a alguém), é fácil perceber o sintagma preposicional a-SN omitido. Quando

¹⁵ FI: CUNHA, F.W. *Ficção e ideologia*. Rio de Janeiro: Pongetti, 1972.

¹⁶ PN: NUNES, M. R. *Noções práticas de estatística*. 2.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1971.

¹⁷ ME-O: MÉDICI, E.A. *O jogo da verdade*. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1971.

os argumentos são omitidos, verifica-se que a significação intrínseca do adjetivo é expressa e os argumentos ausentes são interpretados de modo “subentendido” (PUSTEJOVSKY, 1996; NEWMAYER, 1998).

O nível da **valência semântica** diz respeito às relações semânticas estabelecidas entre o predicador e seus argumentos. Em outras palavras, pode-se dizer que o sentido ou valor semântico de um adjetivo valencial é determinado pela combinatória (semântica) estabelecida entre ele e seus argumentos (PUSTEJOVSKY, 1996).

No caso dos adjetivos monovalentes, o significado adjetival é determinado pela relação semântica estabelecida entre o adjetivo e seu único argumento (12).

(12) a. O garoto (A1) é *esperto*. (JO-FSP)

b. A água (A1) estava *esperta*. (JO-FSP)

Na sentença em (12a), por exemplo, em que **esperto** tem sentido “astuto”, pode-se associar o papel temático Objetivo (indica a entidade à qual se verifica uma situação) ao argumento realizado sintaticamente na forma do sintagma nominal “o garoto”. Nesse caso, no entanto, o argumento que recebe o papel temático Objetivo necessariamente possui o traço +**humano**; esse traço, inclusive, é uma **restrição seletional** imposta pelo adjetivo ao argumento. Na sentença em (12b), em que **esperto** tem sentido “quase quente”, associa-se o mesmo papel temático ao A1; nesse caso, no entanto, o argumento que recebe o papel temático Objetivo possui o traço –**animado**. Resumindo, o adjetivo **esperto**, quando em combinação com um argumento de traço +**humano**, tem sentido “astuto, finório, matreiro” (12a); quando em combinação com argumento de traço –**animado**, **esperto** tem o sentido “quase quente” (12b).

No caso dos adjetivos de valência 2, 3 e 4, o estatuto semântico (= sentido) é circunscrito na relação (semântica) estabelecida entre os adjetivos e os seus vários argumentos. A seguir, estão alguns exemplos.

(13) a. O som alto (A1) era *desagradável a todos* (A2). (JO-FSP)

b. O funcionário (A2) *transferido do almoxarifado* (A3) para a chefia (A4) pelo Sr. Antunes (A1) obteve êxito. (JO-FSP)

Em (13a), o argumento A1, realizado sintaticamente sob a forma do sintagma nominal “o som alto”, recebe o papel temático Causativo, pois a sentença relaciona-se a “o som alto causa desagrado a todos”. O sintagma preposicional “a todos”, por sua vez, recebe o papel temático Experienciador, que traduz uma experiência ou uma disposição mental. Em (13b), o A1, introduzido pela preposição **por**, recebe o papel temático Agente, pois a sentença em (13b) equivale a “Sr. Antunes transferiu o funcionário do almoxarifado para a chefia”. O A2, que está em relação objetiva com **transferido**, recebe o papel temático Objetivo, que pode ser entendido como a entidade a que se verifica uma situação. Já os argumentos realizados sintaticamente sob a forma dos sintagmas preposicionais “do almoxarifado” e “para a chefia” recebem, respectivamente, os papéis temáticos Origem (ponto de partida) e Meta (ponto de chegada).

De alguns formalismos léxico-gramaticais

De acordo com a metodologia proposta por Dias-da-Silva (1998), as informações lingüísticas identificadas no **domínio lingüístico** são projetadas, no domínio representacional, em modelos formais de representação.

O equacionamento do **domínio representacional**, situado entre o levantamento das informações lingüísticas e a implementação do sistema de PLN, é estrategicamente positivo por duas razões (DIAS-DA-SILVA, 1998): (i) as representações formais contêm todas as informações necessárias para a construção do sistema de PLN; (ii) tais representações, por não estarem diretamente vinculadas a qualquer linguagem de programação, garantem “transportabilidade” das informações a diferentes linguagens de programação e algoritmos. Vale ressaltar que a representação das informações lexicais precisa ser necessariamente explícita, consistente e, principalmente, não-ambígua, para que possa ser transformada em programas computacionais. Para isso, nada mais natural que se recorra a uma série de formalismos, dentre os quais, citam-se: **matriz de atributo-valor**, **lógica de predicados** e *frame* (ROSNER; JOHNSON, 1992; HANDKE, 1995). Tais formalismos, entendidos aqui como sistemas abstratos, têm sido amplamente empregados para representar informações léxico-gramaticais. A seguir, descreve-se com mais detalhes cada um desses formalismos. O

objetivo final dessa seção é propor a representação lingüístico-computacional das propriedades dos adjetivos valenciais.

Estrutura de traços ou matriz de atributo-valor: consiste na “quebra” de um dado lingüístico em partes menores, os chamados **atributos** ou **traços**. A cada traço ou atributo, associam-se valores. Por exemplo: assume-se que a **concordância singular masculino** (*F sg_masc*), apresenta dois atributos: NÚM(ero) e GÊN(ero), sendo que os respectivos valores desses atributos são: **sg** (singular) e **masc** (masculino) (SHIEBER, 1986). Por meio de uma **matriz de atributo-valor** (MAV) (do inglês, *attribute-value matrix*), forma em que comumente são apresentadas as estruturas de traços (KOENIG, 1999), representa-se, na Figura 1, a estrutura de traços denominada *F sg_masc*.

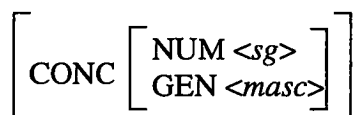


Figura 1 – Exemplo de representação em **matriz de atributo-valor**

Para fins de representação, ressalta-se que as estruturas de traços podem ser **simples** ou **complexas**. Uma estrutura de traços é simples quando composta por apenas um valor terminal, p.ex.: os traços NUM e GEN, que têm como valores terminais **sg** e **masc**, respectivamente. Uma estrutura é complexa quando contém outras estruturas de traços. Um exemplo paradigmático de estrutura de traços complexa é a descrita na Figura 1, pois a estrutura identificada como *F sg_masc* contém outras estruturas, no caso, CONC, NUM e GEN. As principais características das **estruturas de traços** é poder combinar informações; a operação ou mecanismo responsável por essa combinação é a **Unificação** (SHIEBER, 1986). Esse mecanismo é responsável por “unificar” estrutura de traços. Em outras palavras, entende-se que, dadas duas estruturas de traços ou matrizes de atributo-valor MAV1 e MAV2, escolhe-se, por exemplo, MAV1 e, para cada atributo A de MAV1, procura-se uma instância de A em MAV2. Se A não ocorrer em MAV2, acrescenta-se o atributo A (de MAV1) e seu respectivo valor V em MAV2. Caso contrário, se A ocorrer em MAV2, e se o valor de V em MAV2 for V', então a unificação de V com V' passará a ser o novo valor de A em MAV2. Por exemplo: dadas as estruturas [NUM <sg>] e [PES <3>],

a unificação dessas duas estruturas produz como resultado a estrutura descrita na Figura 2:

$$\left[\begin{array}{l} \text{NUM} \langle \text{sg} \rangle \\ \text{PES} \langle 3 \rangle \end{array} \right]$$

Figura 2 – Exemplo de estrutura de traços resultante da operação de Unificação

Lógica de predicados: é um formalismo que permite construir a representação de mundos em termos de objetos e propriedades dos objetos. A fórmula básica de representação da lógica de predicado é $F(x)$, em que F representa uma propriedade qualquer (ou seja, uma variável) e x representa um objeto qualquer. Comumente, na representação da lógica de predicados, o símbolo em “maiúsculo” (F) representa o **predicado** e o símbolo em “minúsculo e itálico” representa o **argumento** (ALLWOOD; ANDERSON; DAHL, 1977). A seguir, ilustra-se em (14) a estrutura de predicados do verbo **comprou** (DIK, 1997).

$$(14) \text{COMPROU} \downarrow (x_1: \langle \text{anim} \rangle (x_1))_{Ag} (x_2)_{Ob}$$

Do ponto de vista do formalismo empregado, ou seja, da lógica de predicados, diz-se que o verbo **comprar**, em sentenças como “João comprou um carro”, é um **predicado de dois lugares**, apresentando, conseqüentemente, dois argumentos, os quais são representados pelas variáveis x_1 e x_2 . Observa-se que, no exemplo em (14), o argumento representado por x_1 possui uma **restrição**, que está representada entre os símbolos “< >”. No caso, o argumento x_1 precisa ser do tipo “animado”.

Frames: a teoria de *frames* visa ao equacionamento da compreensão de diálogos das línguas naturais e outras atividades cognitivas igualmente complexas. A idéia básica de um *frames* é a integração de conceitos novos a conceitos adquiridos por experiência prévia (HANDKE, 1995). Em termos formais, um *frame* é simplesmente uma estrutura formada por **atributos, valores e restrições**. Exemplifica-se uma estrutura de *frame* em (15) tomando por base a proposta de Nirenburg (1992):

(15) (vermelho

(vermelho-adj1

(CATEGORIA adj)

(ESTR-SINT

(1 ((raiz \$var1)

(cat n)

(mods ((raiz \$var0))))))

(2 ((raiz \$var0)

(cat adj)

(subj ((raiz \$var1)

(cat n))))))

Em (15), representa-se o adjetivo **vermelho**, que possui apenas um sentido (vermelho-adj1), e seus **atributos**: CAT(egoria), ESTR(utura)-SINT(ática). O atributo CAT tem como valor “adj”. O atributo ESTR-SINT, em que estão representadas as propriedades sintáticas do item, tem dois valores: o primeiro especifica a construção N-Adj, ou seja, a função de adjunto adnominal, e o segundo valor especifica a construção N-cópula-Adj, ou seja, a função predicativa do adjetivo em questão.

Do formalismo para a representação dos adjetivos valenciais

Dos formalismos descritos na seção anterior, optou-se por empregar, na representação lingüístico-computacional dos adjetivos valenciais, a **estrutura de traços** ou **matriz atributo-valor**. Essa escolha pautou-se basicamente pelos seguintes fatores: (a) a expressividade de tais estruturas ao descrever formalmente as informações lingüísticas, uma vez que essas informações podem ser descritas como uma **estrutura de dados**, no sentido computacional do termo; (b) a facilidade de se compreender e recuperar os relacionamentos estabelecidos entre, por exemplo, os itens lexicais e o conjunto de informações referente a cada item; (c) o emprego da operação **unificação** na representação das estruturas de traços; mecanismo que torna mais econômica a tarefa de descrição dos dados lingüísticos (SHIEBER, 1986; KOENIG, 1999).

Da representação lingüístico-computacional dos adjetivos valenciais

Partindo-se, por um lado, dos componentes previstos no esquema de representação da informação lexical e das propriedades dos adjetivos valenciais e, por outro lado, da representação por meio de **matrizes de atributo-valor**, propõe-se um modelo de entrada lexical canônica para os adjetivos valenciais. Para ilustrar esse modelo, apresenta-se, na Figura 3, a entrada lexical canônica de **temeroso**.

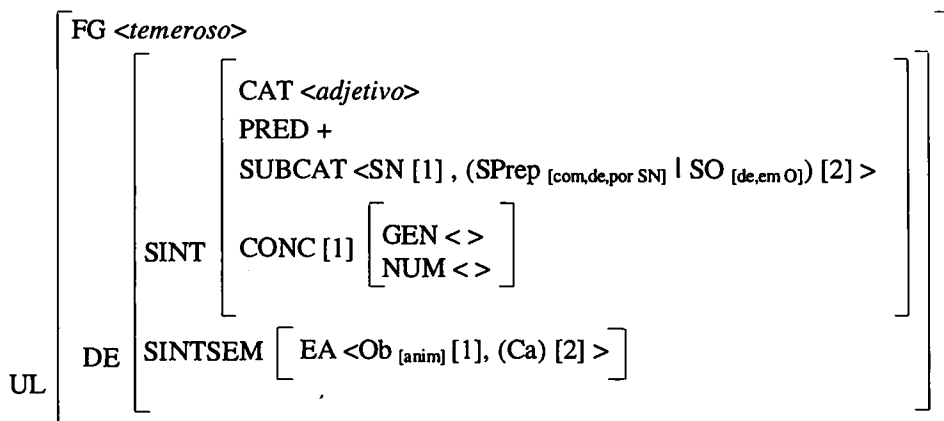


Figura 3 – Modelo de entrada lexical canônica para os adjetivos valenciais

Embora tenha sido feita uma descrição, ainda que breve, da representação por meio de **matrizes de atributo-valor**, julga-se conveniente fazer uma breve apresentação do sistema de notação empregado no modelo ilustrado na Figura 1. Cabe ressaltar, especificamente, que os **traços** ou **atributos** (ou **estrutura de traços**) são representados com letras maiúsculas (UL, DE, FG, SINT, CAT, PRED, SUBCAT, CONC, GEN, NUM, SINTSEM, EA) e os **valores** dos traços são representados com letras minúsculas e entre os símbolos "<>". A seguir, descreve-se detalhadamente e exemplifica-se, com base na Figura 3, cada tipo de informação lexical contida nesse modelo de entrada canônica.

Das estruturas de traços que compõem o modelo de entrada lexical

A entrada lexical, ou seja, a **unidade de acesso** juntamente com a **especificação lexical**, foi denominada UL (“unidade lexical”). Uma UL, segundo o modelo proposto, é uma estrutura de traços complexa, formada pelas estruturas FG (“forma gráfica”) e DE (“descrição estrutural”). A seguir, explicita-se o tipo de informação léxico-gramatical que cada uma dessas estruturas abrange.

A estrutura de traço simples FG: abrange parte das informações previstas no componente FG do esquema de representação da informação lexical (cf. Quadro 1). Mais especificamente, o componente FG especifica apenas a **forma gráfica** (ou ortográfica) do item lexical. Não há, portanto, no modelo proposto, qualquer tipo de tratamento que pressuponha a representação fonológica das palavras. Além disso, observa-se que os adjetivos apresentam variações em sua forma gráfica, resultantes das flexões de **gênero** e **número** (p.ex.: temeroso, temerosos, temerosa, temerosas). Tais formas são consideradas, neste trabalho, realizações discursivas de um mesmo item lexical (p.ex.: TEMEROSO). Cabe ao traço FG, então, especificar a forma gráfica do **item lexical** (representado pela forma canônica, p.ex. <temeroso>).

A estrutura de traços complexa DE: é formada por outras duas estruturas de traços complexas: a estrutura SINT (“sintática”) e a estrutura SINTSEM (“sintático-semântica”). A estrutura SINT abrange as informações previstas no componente TG do esquema de representação lexical (Quadro 1). Mais especificamente, a estrutura de traços SINT é formada por outros quatro traços (ou estruturas): CAT, PRED, SUBCAT e CONC. O traço CAT(egoria) especifica a **categoria gramatical primária** do item, ou seja, o valor do traço CAT é representado nesse modelo por meio da etiqueta **adjetivo**. O traço PRED, que, na verdade, é um **valor** do traço ou estrutura de traços SINT, foi inserido para indicar que o adjetivo em questão está em posição ou função predicativa (e não modificadora), sendo que o valor do traço PRED é indicado pelo símbolo “+”. O traço SUBCAT especifica o **quadro de subcategorização** dos adjetivos, sendo que os argumentos são

representados segundo a ordem linear em que normalmente aparecem nas sentenças. O adjetivo **temeroso**, por exemplo, pode subcategorizar dois argumentos, A1 e A2; o A1 realiza-se sob a forma de SN e o A2, sob a forma de SPrep [com/de/por SN] ou SO (sintagma oracional) [de/em O]. Para especificar todas as categorias sintagmáticas nas quais o argumento A2 projetado pelo adjetivo em questão possa se realizar, foi inserido um tipo de notação, marcada pelo uso da barra vertical "|". Grosso modo, essa notação pode ser entendida como o **ou lógico**, que indica alternância de valores. No modelo de representação proposto, essa marcação assume a seguinte interpretação: o argumento A2 é tal que tanto poderá se realizar na forma de SPrep [com/de/por SN] ou SO [de/em O], sendo que ambas as formas encontram-se em disjunção exclusiva: uma delas pode ocorrer (SPrep ou SO), mas não ambas. Além disso, ressalta-se que o argumento que se realiza somente na forma de SN, o sujeito, é obrigatório, sendo que o argumento 2 é facultativo. A informação de que determinado argumento subcategorizado é facultativo ou opcional está indicada pelos parênteses "()". O traço CONC, por sua vez, abrange as **categorias gramaticais secundárias** de gênero (GEN) e de **número** (NUM), atribuídas aos adjetivos por meio de regras de concordância. Ressalta-se que os valores dos traços NUM e GEN são herdados do substantivo pelo adjetivo; essa herança acontece no momento em que as propriedades do adjetivo são **unificadas** às propriedades dos itens com os quais ocorre na sentença sob análise.

A estrutura SINTSEM: abrange as informações previstas pelo componente EA. A denominação SINTSEM foi dada como consequência de se considerar a estrutura de argumentos como uma estrutura de contato entre a sintaxe e a semântica. Cabe salientar que a estrutura de argumentos dos adjetivos está representada por meio de **papéis temáticos e restrições seletivas**. No caso de **temeroso**, a estrutura SINTSEM especifica que o argumento marcado com o índice [1] na estrutura SUBCAT recebe o papel temático Ob e necessita ser do tipo **+animado** e que o argumento marcado com o índice [2] recebe o papel temático Ca. Ressalta-se que os índices numéricos presentes das estruturas SUBCAT e SINTSEM são responsáveis por "ligar" ou "associar" um papel temático a um determinado argumento subcategorizado.

Considerações finais

Apresentou-se, neste trabalho, uma proposta de representação lingüístico-computacional para os adjetivos valenciais do português do Brasil. Diz-se “lingüístico” porque tal representação baseou-se em princípios (psico)lingüísticos sobre o léxico mental. Diz-se “computacional” porque as propriedades desses adjetivos foram explicitamente especificadas por meio de um esquema de representação formal de modo que os sistemas de PLN possam processá-las. Salienta-se que a representação proposta caracteriza-se por agrupar informações de natureza morfossintática e semântica, tais como: **realização gráfica; categoria gramatical; tipo sintático; esquema de subcategorização; valência semântica** (estrutura de argumentos); **papéis temáticos; restrições seletivas; categorias de número e gênero**. Dessa forma, essa representação dá ao léxico um papel de centralidade nos sistemas de PLN. Tal centralidade, inclusive, segue a tendência dos modelos gramaticais **lexicalistas**, em que o léxico engloba uma carga considerável de informações a ponto de gerar a “sintaxe”. Por fim, ressalta-se que trabalhos como este contribuem para a construção de sistemas de PLN lingüisticamente motivados e capazes de simular aspectos da competência e do desempenho lingüísticos humanos e para a proposição de modelos lingüísticos mais completos, explícitos e, conseqüentemente, mais operacionais.

Esta pesquisa sobre a valência adjetival resultou, aliás, na proposta de inserção da mesma na base da Wordnet.Br (DI FELIPPO; DIAS-DA-SILVA, 2004). Nessa base, unidades lexicais do português (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) estão organizadas em termos de conjuntos de sinônimos que expressam conceitos lexicalizados. Atualmente, estão sendo inseridas informações periféricas que são associadas a cada conceito (sentido) armazenado, são elas: frases-exemplo e glosas (definições informais). A proposta de inserção formal da valência consiste basicamente: (i) na associação das valências lógico-semântica (quantitativa) e semântica aos conceitos ou sentidos expressos pelos adjetivos e (ii) na associação da valência sintática às frases-exemplo. Assim, com esse acréscimo, a base Wordnet.Br, que já é um importante recurso lexical para pesquisadores do PLN e lingüistas, poderá ser enriquecida.

DI FELIPPO, A.; DIAS-DA-SILVA, B.C. The valency frames of Brazilian Portuguese adjectives: a computational linguistic model. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.55-81, 2005.

■ **ABSTRACT:** *Considering urgent the demand for linguistically-motivated lexicons for Natural Language Processing systems, this paper proposes a computational linguistic model for the valency frames of Brazilian Portuguese adjectives. This representation model emerges from the analysis of (i) the mental lexicon microstructure, (ii) the adjective valency frames, and (iii) the lexical-grammatical formalisms relevant to represent such type of grammatical information. The paper concludes with the description of a specific feature structure-based template for adjective lexical entries.*

■ **KEYWORDS:** *Adjective. Valency. Lexical semantics. Lexicon. Natural language processing.*

Referências

ALLWOOD, J.; ANDERSSON, L.-G.; DAHL, O. **Logic in linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

ANGELO, I. **A festa**. 5.ed. São Paulo: Summus, 1978.

BASÍLIO, M. Introdução: questões clássicas e recentes da delimitação das unidades lexicais. *Palavra*, Rio de Janeiro, n.5, p.9-18, 1999.

BASÍLIO, M.; GAMARSKI, L. Adjetivos denominais no português falado. In: CASTILHO, A.T. (Org.). **Gramática do português falado**. 2.ed. Campinas: Unicamp, 2002. v.4, p.629-650.

BIDERMAN, M.T.C. Conceito lingüístico de palavra. *Palavra*, Rio de Janeiro, n.5, p.81-97, 1999.

BIERWISCH, M.; SCHREUDER, R. From concepts to lexical items. **Cognition**, Amsterdam: Elsevier Science Publisher B.V., n.42, p.23-60, 1992.

BORBA, F.S. **Uma gramática de valências para o português**. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

BUTTERWORTH, B. (Ed.). **Language production: development, writing and other language processes**. London: Academic Press, 1983. v.2.

CASTELEIRO, J.M. **A sintaxe transformacional do adjetivo**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1981.

COLE, R.A. (Ed.). **Survey of the State of the Art in Human Language Technology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

CUNHA, F.W. **Ficção e ideologia**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1972.

DIAS-DA-SILVA, B.C. Bridging the gap between linguistic theory and natural language processing. In: INTERNATIONAL CONGRESS OF LINGUISTICS, 16th, 1998, Oxford. **Proceedings...** Oxford: Elsevier Sciences, 1998. p.1-10.

DI FELIPPO, A.; DIAS-DA-SILVA, B.C. Edição de informações sintático-semânticas dos adjetivos na base da rede Wordnet.Br. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO-SBC, 24., 2004, WORKSHOP EM TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA LINGUAGEM HUMANA-TIL, 2., 2004, Salvador. **Anais...** Salvador, 2004. v.1. 1 CD-ROM.

DIK, S.C. **The theory of functional grammar**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1997.

FELLBAUM, C. (Ed.). **Wordnet: an electronic lexical database**. Cambridge: The MIT Press, 1999.

HANDKE, J. **The structure of the lexicon: human versus machine**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995.

KOENIG, J.-P. **Lexical relations**. Stanford, CA: CSLI Publications, 1999.

LANGACKER, R. **Fundamentals of linguistic analysis**. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich, 1972.

LEVELT, W.J.M. Accessing words in speech production: stages, processes and representations. **Cognition**, Amsterdam: Elsevier Science Publisher B.V., n.42, p.1-22, 1992.

LEVELT, W.J.M. **Speaking: to intention to articulation**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1993.

LOWIE, W. **The acquisition of interlanguage morphology: a study into the role of morphology in the L2 learner's mental lexicon**. Groningen: University Library Groningen, 1998.

LYONS, J. **Introdução à lingüística teórica**. Tradução de Rosa Virgínia Mattos e Silva e Hélio Pimentel. Revisão e Supervisão de Isaac Nicolau Salum. São Paulo: Ed.Nacional, Editora da Universidade de São Paulo, 1979.

_____. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977. v.2.

MÉDICI, E.A. **O jogo da verdade**. Brasília: Secretaria de Imprensa da Presidência da República, 1971.

NEVES, M.H.M. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

NEWMAYER, F.J. **Language form and language function**. Cambridge, Mas.: The MIT Press, 1998.

NIRENBURG, S. **Machine translation**. San Mateo: Morgan Kaufmann, 1992.

NUNES, M.R. **Noções práticas de estatística**. 2.ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1971.

PALMER, M. Multilingual resources – Chapter 1. In: HOVY, E. et al. (Eds.). **Multilingual information management: current levels and future abilities**, 1999. Disponível em: <<http://www.cs.cmu.edu/~ref/mlim/>>. Acesso em: 1 abril 2005.

POLLARD, C.; SAG, I.A. **Head-driven phrase structure grammar**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

PUSTEJOVSKY, J. **The generative lexicon**. 2.ed. Cambridge: The MIT Press, 1996.

RAPOSO, E.P. **Teoria da gramática: a faculdade da linguagem**. Lisboa: Caminho, 1992.

RASKIN, V.; NIRENBURG, S. Lexical semantics of adjectives: a microtheory of adjectival meaning. In: **TECHNICAL Reporty Computing Research Laboratory**. New Mexico State: NMSU, 1995. MCCS-288.

ROSNER, M.; JOHNSON, R. (Eds.). **Computational linguistics and formal semantics**. Cambridge: CUP, 1992.

SAINT-DIZIER, P.; VIEGAS, E. **Computational lexical semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

SHIEBER, S.M. **An introduction to unification-based approaches to grammar**. Number 4 in CSLI Lecture Notes. Stanford, CA: CSLI, 1986.

VILELA, M. **Ensino da língua portuguesa: léxico, dicionário, gramática**. Coimbra: Almedina, 1995.

DESCRIÇÃO DAS FORMAS VERBAIS LONGAS E BREVES DO PYKOBJÊ: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA O ESTUDO DOS VERBOS NAS LÍNGUAS JÊ

Rosane de Sá AMADO¹

■ **RESUMO:** Este estudo visa descrever a variação do verbo em Pykobjê, língua Timbira, família Jê, tronco Macro-Jê. Tal variação ocorre em grande parte dos verbos ativos, tanto transitivos quanto intransitivos, encontrados na língua. Esse fenômeno é também relatado em outras línguas da família Jê – Krahô (SOUZA, 1997), Panará (DOURADO, 2001), Canela-Krahô (POPJES; POPJES, 1986), Xerente (WIESEMANN, 1986), Mëbengokrê (SALANOVA, 2001; REIS SILVA; SALANOVA, 2000), Parkatejê (FERREIRA, 2003) e Suyá (SANTOS, 2002) – e comumente as formas decorrentes são chamadas de longa e breve ou não-finita e finita. Além dessa variação, que consiste, basicamente, no Pykobjê, da eliminação de uma consoante no final do verbo, outras alternâncias são relatadas também na raiz de alguns verbos. Neste trabalho, serão descritas essas variações morfofonológicas no Pykobjê e analisadas através de uma comparação com as ocorrências do mesmo fenômeno em outras línguas Jê.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Línguas indígenas. Morfologia. Fonologia.

¹ Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP – 05418-000 – São Paulo-SP, Brasil. E-mail: sorriso@usp.br.

Introdução

O Pykobjê é a língua falada pela comunidade indígena homônima, também conhecida como Gavião do Maranhão. Situados ao sul do Maranhão, no município de Amarante, os Gavião-Pykobjê habitam três aldeias – Governador, Rubiácea e Riachinho – e contam com uma população de aproximadamente 540 indivíduos (CENTRO..., 2004). De acordo com a classificação de Rodrigues (1986), os Pykobjê fazem parte do complexo etnolingüístico Timbira, junto com mais sete povos que habitam a região centro-norte do Brasil, ocupando o norte do estado do Tocantins – os Krahô e os Apinajé –, o sul do estado do Pará – os Gavião-Parkatejê – e o sul do estado do Maranhão – os Krinkati, os Canela-Apãniekrá, os Canela-Ramkokamekrá e os Krenjê. Estes povos estão filiados à família Jê, à qual pertencem também os Kayapó-Mëbengokrê, os Suyá, os Panará, os Xavante, os Xerente, os Kaingang e os Xokleng.

Este trabalho tem por objetivo trazer uma contribuição aos estudos sobre o verbo nas línguas Jê. Um fenômeno relatado em várias dessas línguas diz respeito a uma variação nos verbos ativos, comumente denominada de formas longas e breves ou não-finitas e finitas. Neste estudo, será feita uma análise comparativa desse fenômeno em várias línguas Jê apresentando-se um panorama das ocorrências em Pykobjê.

Análise das ocorrências em Pykobjê

A classe de verbos no Pykobjê ocupa o núcleo do predicado, dividindo-se em transitivos e intransitivos. Estes últimos ainda se subdividem em ativos e estativos. Os verbos ativos são aqueles cujo sujeito apresenta volição ou controle sobre a ação – exemplos (1) e (2) abaixo. Já com os estativos isso não ocorre e eles podem, inclusive, confundir-se com a noção de adjetivos, possuindo uma carga predicativa – exemplo (3):

- (1) ej - te tun pro
1 ERG "tatu" "pegar (vivo)" "eu peguei um tatu (vivo)"
- (2) wa tfwa
1 "banhar" "eu estou banhando"

(3) ej - ko

1 “estar molhado”

“eu estou molhado” (eu me molhei)

Tradicionalmente nas línguas Jê, a categoria de tempo tem sido definida a partir do passado; aparentemente, futuro e presente diferem entre si apenas quanto à presença de uma partícula indicadora de futuro – **ha** –, sendo denominados de tempos não-passado. As categorias de aspecto ocorrem sob a forma de partículas como *riʔmə* – duração – e *kormə* – presente imediato, etc.

O sistema de marcação pessoal nos verbos é designado pelos pronomes. Estes se dividem em pronomes de forma livre (independentes) e pronomes de forma presa (dependentes). Os pronomes independentes atuam como sujeitos dos verbos ativos, tanto transitivos quanto intransitivos, quando expressos no tempo futuro e no presente. Como sujeitos de verbos ativos no tempo passado, são usados os pronomes dependentes, ligando-se diretamente aos verbos intransitivos ou à posição {*te*²} em orações com verbos transitivos. Esses mesmos pronomes são usados como sujeitos de verbos intransitivos estativos.

Do ponto de vista morfológico, grande parte dos verbos ativos apresentam algum tipo de variação em relação ao tempo em que estão sendo expressos. O tipo mais freqüente de variação é a eliminação da consoante final da chamada forma longa. Abaixo estão listados alguns exemplos:

(4) ej - te aʔjẽ ko

1 ERG “carne” “comer”

“eu comi a carne”

awkaʔte wa ha aʔjẽ ko

“amanhã” 1 FUT “carne” “comer”

“amanhã eu comerei a carne”

wa aʔjẽ ko

1 “carne” “comer”

“eu estou comendo a carne”

² Estudos com línguas Jê têm tratado essa posição e seus correlatos como uma marca de ergatividade cindida ocorrendo junto ao sujeito do verbo transitivo no tempo passado. Para aprofundamento na questão, recomenda-se a leitura de Alves (2002) sobre o Apãniekrá.

- (5) ej- te k^hwir kⁱn
 1 ERG "mandioca" "ralar" "eu ralei mandioca"
- awka?te wa ha k^hwir ki
 "amanhã" 1 FUT "mandioca" "ralar" "amanhã eu ralarei mandioca"
- wa k^hwir ki
 1 "mandioca" "ralar" "eu estou ralando mandioca"
- (6) ej - te ku to ej - kom
 1 ERG "água" CAUS³ 1 "beber" "eu bebi água"
- wa ha ku to ej - ko
 1 FUT "água" CAUS 1 "beber" "eu vou beber água"
- wa ku to ej - ko
 1 "água" CAUS 1 "beber" "eu estou bebendo água"

Os dados mostram que os verbos "comer", "ralar" e "beber" no tempo passado apresentam uma forma longa, com a presença da aproximante r ou das nasais n ou m, enquanto que nos tempos não-passado, essas consoantes são eliminadas. Aparentemente, não há nenhum condicionamento externo que justifique a escolha de n, m ou r para a forma longa dos verbos, embora a frequência de ocorrência dessa última seja maior do que a das consoantes nasais. Poder-se-ia constatar, a partir disso, que essas consoantes são marcas lexicais do passado; no entanto, elas reaparecem nos outros tempos caso esteja presente a partícula de negação – **noùre** – ou um quantificador após o verbo.

- (7) awka?te wa ha ne: a?jě kor no:re
 "amanhã" 1 FUT NEG "come" "comer" NEG "amanhã eu não comerei a carne"
- (8) wa k^hwir kin kate
 1 "mandioca" "ralar" "muito" "eu estou ralando muita mandioca"
- (9) wa ku to ej - kom kri:re
 1 "água" CAUS 1 "beber" "pouco" "eu estou bebendo pouca água"

³ Partícula causativizadora.

A forma longa é obrigatória em quase todos os casos em que há uma palavra após o verbo. É importante ressaltar que o Pykobjê é uma língua SOV e que apenas algumas classes de palavras podem seguir o verbo. Na presença da partícula de negação *no:re*, em todos os casos, ocorre a forma longa do verbo. Quanto aos quantificadores apresentados nos exemplos – *kate* e *kri:re* –, em alguns casos, a forma verbal não varia, permanecendo breve, caso o verbo esteja flexionado nos tempos não-passado. Testes foram feitos também alternando, para a posição após o verbo, alguns advérbios, como os de tempo (“cedo, tarde”), e partículas aspectuais (“agora, já”) que costumam ocupar ou a primeira posição ou a segunda, entre sujeito e verbo intransitivo (S-V), ou a terceira, entre objeto e verbo transitivo (O-V), mas nenhuma alteração ocorreu com a forma verbal, permanecendo também na forma breve quando flexionada em tempo não-passado.

Os exemplos abaixo ocorreram com os verbos “banhar” (*tʃwir / tʃwa*), “dormir” (*jõt / ʔgõr*) e “acordar” (*pempra: / ampra:*)⁴:

- (10) *ka tʃwa kormə*
 2 “banhar” PR “você está banhando agora”
- (11) *∅ ʔgõr riʔmə*
 3 “dormir” DUR “ele ainda está dormindo”
- (12) *awkaʔte wa ha ampra: tʃəre*
 “amanhã” 1 FUT “acordar” “tarde” “amanhã eu vou acordar tarde”
- (13) *ka ha awkaʔte ampra: ejrərəni*
 2 FUT “amanhã” “acordar” “cedo” “amanhã você vai acordar cedo”

⁴ Esses verbos apresentam outros tipos de variação que serão vistos adiante.

Outro fato interessante é que os verbos intransitivos, quando assumem a forma longa nos tempos não-passado em posição não-final, requerem a presença do pronome forma dependente. Abaixo, alguns exemplos com os verbos “banhar” (tʃwɪr / tʃwa), “comer” (japən / a:pə) e “vir” (tēm / tē):

- (14) wa ha tʃwa
 1 FUT “banhar” “eu vou banhar”
 wa ha ne: ej- tʃwɪr no:re
 1 FUT NEG 1 “banhar” NEG “eu não vou banhar agora”
- (15) ka a:pə kate
 2 “comer” “bastante” “você está comendo bastante”
 ka ne: a:j - əpən no:re
 2 NEG 2 “comer” NEG “você não está comendo”
- (16) kormə Ø tē
 PRES 3 “vir” “ele está vindo”
 ne: eʔ-tem no:re
 NEG 3 “vir” NEG “ele não está vindo”

Aliás, são poucos os verbos que não exigem a presença do pronome dependente mesmo com a forma breve nos contextos em que ela ocorre, como será apresentado adiante.

A seguir, serão vistos alguns estudos que propõem hipóteses para a ocorrência dessas formas verbais nas línguas Jê.

As formas longas e breves na família Jê

Souza (1997, p.86-88) propõe para o Krahô que os segmentos **r**, **n** e **m** sejam sufixos para indicar relações do tipo adverbiais, em geral indicativas de tempo/espaço. Propõe ainda que esses sufixos sejam:

[...] uma redução do advérbio **ra**, de uso restrito e precedido aos verbos que dão idéia de movimento, **mo**) e **ten / ir/vir**, nos outros casos redução

das posposições **na)** e **ma)**, também pospostas e reduzidas estrategicamente por motivo de concordância verbal/adverbial final.” (SOUZA, 1997, p.86, grifo do autor).⁵

Exemplos:

- (17) ku te ko pupun
3perf-erg rio ver-sufix “ele viu o rio”
- (18) humre tem nare
homem vir-sufix neg “o homem não vem”
- (19) me kuna me ikrer pey
pl todo pl 1-cantar bem “todos nós cantamos bem”

Já Dourado (2001, p.30, grifo do autor), tendo em vista que no Panará a oposição entre formas breve e longa não parece consistente para o julgamento dos próprios falantes, que não atribuem diferença no uso de uma ou outra forma, lança a hipótese inicial de que “[...] na forma longa do verbo, os sufixos **-ri -ni -ti**, ou a reduplicação da última sílaba codificam o aspecto perfectivo, e na forma breve, o morfema zero codifica o modo imperfeito para uma classe de verbos em Panará”.

Popjes e Popjes (1986, p.192), em seu trabalho sobre o Canela-Krahô (mais precisamente sobre o Canela Ramkokamekrá), afirmam que a forma longa ocorre quando o tempo é o passado recente e em alguns casos quando o verbo está em posição não-final na oração. Exemplos:

- (20) ca a- te ton
2 2-PAS fazer “você o fez”
- (21) quê ha ton pyrentu
3 FUT fazer imediatamente “ele o fará imediatamente”

⁵ nã e mã são considerados LOCATIVOS em seu trabalho.

Para o Mëbengokrê, Reis Silva e Salanova (2000) apontam a correlação entre as formas finita (breve) e não-finita (longa) e a marcação de caso. Para as formas finitas, somente a pessoa do objeto (pronomes de objeto) se flexiona nos verbos transitivos; o sujeito é expresso pelos pronomes (livres) do caso nominativo, tanto para os verbos transitivos quanto para os intransitivos. Com as formas não-finitas, o sujeito (pronomes de objeto) também se flexiona nos verbos intransitivos, e “Los sujetos de verbos transitivos se expresan por formas pronominales distintas de las nominativas [...]” (REIS SILVA; SALANOVA, 2000, p.228), correspondente ao caso ergativo. As formas não-finitas ocorrem nas orações negativas, subordinadas e nominalizadas e, com baixa frequência, nas orações principais. Exemplos:

- (22) arɣm nẽ ba kum piok jano
 já NFUT 1Nom 3+para papel enviar “já enviei para ele a mensagem”
- (23) kraje ije kum piok janɔɔ ket
 mas 1Erg 3+para papel enviar NEG “mas não enviei para ele a mensagem”

No Xerente, Wieseemann (1986), em seu artigo sobre sistemas pronominais de algumas línguas Jê e Macro-Jê, relata que há duas formas de verbo: uma breve e uma longa. A forma breve ocorre apenas com pronomes do caso nominativo em orações não-habituais, enquanto a forma longa ocorre em todos os outros tipos de oração quando em posição não-final. Exemplos:

- (24) wa - za ĩ - mōrĩ
 1s - FUT 1s hab-ir “eu irei”
- (25) ĩ - mōr - kōdi
 1s ir não “eu não vou”

No Parkatejê, Araújo (1989) aponta que a variação de formas longa e breve ocorre com alguns verbos ativos, sendo que os primeiros ocorrem quando o tempo é passado e o aspecto é perfeito (completo). Ferreira (2003)

amplia essa distinção no Parkatejê, a exemplo de Wiesemann (1986) e de Reis Silva e Salanova (2000), para a marcação de caso:

[...] as formas longas ocorrem quando o sistema está operando como Abs-Erg, isto é, no tempo passado e aspecto perfectivo, enquanto as formas curtas ocorrem quando o sistema é Nom-Acu, ou seja, tempo não-passado e aspecto não-perfectivo.” (FERREIRA, 2003, p.112).

A autora ainda acredita ser um fenômeno condicionado lexicalmente. Exemplos:

(26) mē mpi tɔ
Pl homem dançar “os homens dançam”

(27) mē mpi tɔr
Pl homem dançar+Pass “os homens dançaram”

Para o Suyá, Guedes (1993) afirma a existência de formas reduzidas (breves) e longas de alguns verbos. Para os ambientes de ocorrência, a autora descreve que “As formas reduzidas são sempre formas verbais transitivas. [...]” (GUEDES, 1993, p.131, grifo do autor); já as formas longas “[...] podem ocorrer como verbos transitivos ou não [...]” (GUEDES, 1993, p.132, grifo do autor). Ela também afirma que estas últimas podem não ser o último elemento da oração. Exemplos:

(28) rɔpra kãŋa pĩ
onça cobra matar “a onça matou a cobra”

ɟoko miçi pĩr mã
Yoko jacaré matar intenção “Yoko vai matar o jacaré”

Em outro estudo sobre o Suyá, Santos (2002) afirma que tanto verbos transitivos quanto intransitivos podem ter formas longa e curta. Em estudo anterior (SANTOS, 1999, p.518 apud SANTOS, 2002, p.137), o autor propõe “[...] uma distribuição complementar entre verbos de forma curta que ocorreriam como último elemento da oração e os de forma longa que ocorreriam em orações negativas, no futuro e progressivas”. Exemplos:

(29) hēn wa hwīsi re
asp 1ps fruta colher "eu colhi fruta"

(30) i- rē hwīsi ren mā
1ps erg fruta colher fut "eu colherei fruta"

Contudo, dados apresentados nesse estudo (SANTOS, 2002) mostram a ocorrência de forma longa em outros ambientes que não os apontados no estudo anterior, como, por exemplo, seguida de um advérbio, ou em orações afirmativas sem estar no futuro ou na forma progressiva. Exemplos:

(31) pīreje tō ra hrōn mberi
Menina sing ms correr bem "a menina correu bem"

(32) i- t- ʌ kuru sīre
1ps rel coisa comer pouco "eu como pouco"

Enfim, percebe-se que as condições para o surgimento da forma longa ou da breve em sete línguas da família Jê assemelham-se às do Pykobjê, mas nenhuma das hipóteses explicaria completamente o condicionamento dos casos ocorridos nesta língua.

As variações morfofonológicas do verbo em Pykobjê

A seguir, serão listados os verbos encontrados no *corpus*, agrupados de acordo com o tipo de variação, sendo que a primeira forma sempre representa o tempo passado ou a posição não-final nos casos já mencionados. Os verbos que exigem a presença do pronome dependente são apresentados com a forma de 1ª pessoa ej- (temas iniciados por consoante) ou j- (temas iniciados por vogal).

	Forma longa com n final	Forma breve	Glossa	Valência
(33)	j-apin	j-api	"procurar"	Trans.
(34)	j-akjin	j-akji	"buscar"	Trans.
(35)	kjin	kji	"puxar"	Trans.
(36)	kin	ki	"ralar"	Trans.
(37)	men	me	"derrubar"	Trans.
(38)	korən	kora	"matar"	Trans.

	Forma longa com m final	Forma breve	Glossa	Valência
(39)	ej-kom	ej-ko	"beber"	Intrans.
(40)	ej-tem	tē	"ir"	Intrans.
(41)	ej-tfəm	tfa	"levantar"	Intrans.

	Forma longa com r final	Forma breve	Glossa	Valência
(42)	ej-tfwir	tfwa	"banhar"	Intrans.
(43)	kwir	kwa	"pegar"	Trans.
(44)	j-artʃar	j-artʃa	"correr"	Intrans.
(45)	ej-tʃar	tʃa	"morder"	Intrans.
(46)	jǽr	jǽ	"levantar" (da cama)	Intrans.
(47)	tʃər	tʃə	"guardar"	Trans.
(48)	jahər	jahə	"construir"	Trans.
(49)	ej-kator	ej-kato	"sair"	Intrans.
(50)	ej-kətor	ej-kəto	"ir embora"	Intrans.
(51)	ej-mōr	mō	"andar"	Intrans.
(52)	kor	ko	"comer"	Trans.
(53)	j-ahir	j-ahi	"caçar"	Trans.

Os verbos “banhar” (42) e “pegar” (43) apresentam um abaixamento no timbre da primeira vogal quando estão no tempo não-passado. Aparentemente, não há nenhum condicionamento fonético para a ocorrência desse processo. Os verbos “levantar” (41) e “morder” (45) apresentam uma forma breve homônima – tʃa – diferindo nas formas longas – tʃəm – e – tʃar –, respectivamente, o que é um indício de que a forma base é a longa, já que não se pode prever qual consoante será acrescida à forma breve.

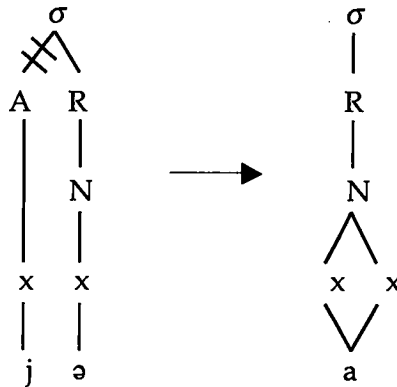
Esses verbos também podem ser reagrupados em subclasses de acordo com a presença ou não do pronome dependente, o que será feito ao final da apresentação das variações.

Além da eliminação da consoante final, podem ocorrer outros tipos de variação com o verbo:

	Forma longa	Forma breve	Glossa	Valência
(54)	j-əpin	a:pi	“pescar”	Intrans.
(55)	j-əpən	a:pə	“comer”	Intrans.
(56)	(k ^h up) j-əpir	(k ^h up) a:pi	“ventar”	Intrans.

Esses verbos, a exemplo dos verbos “banhar” (42) e “pegar” (43), apresentam um abaixamento no timbre da primeira vogal. Além disso, apresentam alterações também na forma inicial do verbo. O pronome de 1ª pessoa – o glide j – sofre uma aférese. Tal fenômeno provoca um alongamento na vogal da primeira sílaba, visto que sílabas V não podem se realizar na superfície (cf. SÁ, 1999).

Esquema 1 – Alongamento compensatório da volga



Há ainda outros tipos de variação:

	Forma longa	Forma breve	Glossa	Valência
(57)	ej-pemter	amte	“sonhar”	Intrans.
(58)	ej-pempra:	ampra:	“acordar”	Intrans.
(59)	ej-pespo	aspo	“brigar”	Intrans.
(60)	ej-pespar	aspa	“criar”	Intrans.

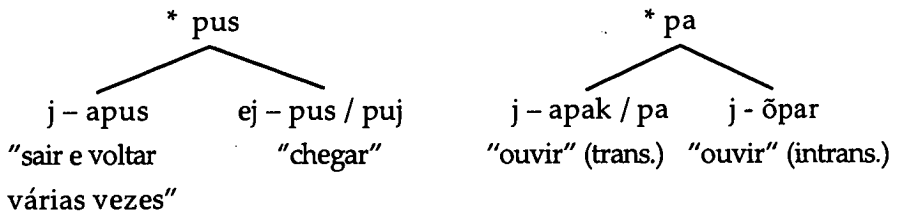
Esses verbos parecem pertencer a uma mesma classe, pois os três apresentam como forma longa uma sílaba inicial CVC (Consoante, Vogal, Consoante) cujo primeiro segmento – p – é suprimido na forma breve, tornando-se a sílaba VC (Vogal, Consoante), assim como o ponto de articulação da vogal dessa sílaba muda de coronal para dorsal. A única diferença na forma breve desses temas é que os verbos “sonhar” (57) e “criar” (60) possuem uma forma longa com a aproximante r no final, enquanto que os demais – “acordar” (58) e “brigar” (59) – não apresentam diferença na última sílaba. À exemplo dos verbos “comer” (54), “pescar” (55) e “ventar” (56), esses verbos também prescindem do pronome dependente na forma breve.

Outras alterações também são vistas com os verbos abaixo:

	Forma longa	Forma breve	Glossa	Valência
(61)	ej-pus	puj	"chegar"	Intrans.
(62)	j-apak	pa	"ouvir"	- Trans.

Os dois verbos apresentados também prescindem do pronome dependente na forma breve. A alternância do verbo "chegar" (61) quanto aos segmentos coronais fricativo *s* e glide *j* representa uma variação fonética muito freqüente no Pykobjê e é um diacrítico cultural quanto às demais línguas Timbira. Quanto ao verbo "ouvir" (62), ocorrem dois processos diferentes. O primeiro é a supressão da primeira sílaba – *a* – e não somente do pronome pessoal dependente, num caso raro quando se compara com os verbos dos exemplos (54), (55) e (56). O segundo processo é a eliminação do último segmento, a oclusiva glotal – *k* –, caso único dentre os exemplos.

O interessante desses verbos é que ambos se aproximam de dois verbos com mesmo campo semântico: *j-apus* "sair e voltar várias vezes" e *j-õpar* "ouvir" (com a noção de capacidade; intransitivo). Esses verbos, entretanto, não apresentam variação nas formas, mas pode-se pensar em uma forma básica hipotética que resultou diacronicamente em duas formas diferentes, com sentidos mais específicos:



Uma outra analogia pode ser feita com um nome que pode derivar um verbo transitivo com a partícula causativizadora {to}:

- (63) ej – m̃ k^hri
 1 DAT⁶ "frio" "eu estou com frio"

⁶ Dativo.

- (64) ej – te to ku j-akHrö
 1 ERG CAUS “água” “esfriar” “eu esfriei a água”

Já com outros verbos, ocorre uma mudança parcial ou total da forma:

	Forma longa	Forma breve	Glossa	Valência
(65)	j-õt	ʔgōr	“dormir”	Intrans.
(66)	j-əmjōr	j-əmʔgōr	“pagar”	Trans.
(67)	kahun	kato	“cozinhar”	Trans.
(68)	tʃər	ka	“assar”	Trans.

Ainda que sejam praticamente formas supletivas, as condições para ocorrerem são as mesmas dos verbos vistos anteriormente. O verbo “assar” apresenta uma forma longa homônima à do verbo “guardar” – tʃər (47) – embora as formas breves sejam diferentes. No caso dos verbos “dormir” (65) e “pagar” (66), não se pode demonstrar a existência de uma forma breve em oposição a uma forma longa, já que não há supressão de nenhum segmento nas posições esqueléticas da sílaba. Esses verbos são também alguns dos poucos exemplos de ocorrência do segmento velar pré-nasalizado ʔg e da alternância entre j e ʔg.

A título de ilustração, serão apresentados também os verbos encontrados no *corpus* que não apresentam variação nenhuma, para que se possam comparar suas formas com as dos verbos com formas longa e breve. É importante ressaltar que é nessa subclasse – a dos verbos sem variação – que se encontram os verbos estativos da língua, ou seja, aqueles que apresentam carga semântica próxima dos adjetivos e que, em muitos casos, são utilizados com a partícula causativizadora {to} em relações transitivas.

	Verbo	Glossa	Valência
(69)	ko	“estar molhado”	Estativo
(70)	ka	“estar crescido”	Estativo
(71)	krə	“estar seco”	Estativo
(72)	kro	“cheirar mal”	Estativo

	Verbo	Glossa	Valência
(73)	krē	"sentar"	Ativo
(74)	prə	"estar aceso"	Estativo
(75)	pro	"pegar, capturar vivo"	Ativo
(76)	kakro	"estar quente"	Estativo
(77)	ka:ka	"respirar"	Ativo
(78)	kari	"roçar"	Ativo
(79)	j - ōrə	"dar"	Ativo
(80)	hāhi	"amarrar"	Ativo
(81)	həpr«	"limpar"	Ativo
(82)	popo	"ver"	Ativo
(83)	wendi	"vender" (empréstimo)	Ativo
(84)	estoda	"estudar" (empréstimo)	Ativo
(85)	tom	"estar sujo"	Estativo
(86)	hər	"dançar"	Ativo
(87)	j - ak ^h ep	"estar cortado"	Estativo
(88)	tʃit	"estar queimado, assado"	Estativo
(89)	prōprōt	"estar fervido"	Estativo
(90)	huk	"pintar o corpo"	Ativo
(91)	tək	"estar morto, findo"	Estativo
(92)	ka:kuk	"falar"	Ativo
(93)	katik	"machucar"	Ativo
(94)	j - ōpar	"ouvir (faculdade)"	Ativo
(95)	j - atoj	"voltar"	Ativo
(96)	j - apus	"sair e voltar várias vezes"	Ativo
(97)	j - ēpis	"construir"	Ativo
(98)	j - akrepes	"saber"	Ativo
(99)	empes	"estar bem feito"	Estativo

Analisando as formas desses verbos e comparando-as com as variações entre formas longa e breve dos verbos anteriores, observa-se que um grande número deles não apresentam consoante final e, dentre os que apresentam uma consoante nessa posição, apenas três possuem os segmentos mais comumente encontrados nas formas longas – r, m ou n – tom (85), j-ōpar (94) e hər (86); nos demais, as consoantes finais são oclusivas – p, t e k – e aproximantes – j e s (sendo esta última considerada variante da primeira). Vale ressaltar que a quantidade de verbos ativos que não apresentam variação é expressivamente menor do que a dos verbos com variações entre formas longas e breves, o que poderia fortalecer a hipótese de um sistema ativo-estativo para essa língua; contudo, é interessante observar a presença de dois empréstimos de verbos ativos do Português – wendi e estoda, cujos significados, respectivamente, são “vender” e “estudar” – nos quais não ocorre a variação, o que poderia apontar para uma simplificação da morfologia verbal.

Voltando à análise dos verbos que apresentam variação, pode-se ainda agrupá-los em subclasses, conforme a exigência ou não da presença do pronome dependente em ambas as formas.

a) Verbos intransitivos com pronomes dependentes na forma breve

Forma longa	Forma breve	Glossa
j-artSar	j-artSa	“correr”
jār	jā	“levantar” (da cama)
ej-kom	ej-ko	“beber”
ej-kator	ej-kato	“sair”
ej-kōtor	ej-kōto	“ir embora”

b) Verbos intransitivos sem pronomes dependentes na forma breve

Forma longa	Forma breve	Glossa
j-apak	pa	“ouvir”
j-əpin	a:pi	“pescar”
j-əpən	a:pə	“comer”
k ^h up j-əpir	k ^h up a:pi	“ventar”

Forma longa	Forma breve	Glossa
j-ōt	ᵒgōr	"dormir"
ej-tʃar	tʃa	"morder"
ej-tʃəm	tʃa	"levantar"
ej-tʃwir	tʃwa	"banhar"
ej-tem	tē	"ir"
ej-pus	puj	"chegar"
ej-mōr	mō	"andar"
ej-pemter	amte	"sonhar"
ej-pempra	ampraù	"acordar"
ej-pespo	aspo	"brigar"
ej-pespar	aspa	"criar"

É interessante notar que todos os verbos intransitivos encontrados no *corpus* exigem a presença do pronome dependente na forma longa, lembrando que essa ocorre não somente no tempo passado, mas também com o verbo em posição não-final seguido de certas partículas e que apenas uma pequena subclasse de verbos apresenta o pronome dependente redundantemente na forma breve (essa sim restrita aos tempos não-passado).

c) Verbos transitivos com pronomes dependentes em ambas as formas

Forma longa	Forma breve	Glossa
j-akjin	j-akji	"buscar"
j-apin	j-api	"procurar"
j-ahər	j-ahə	"construir"
j-ahir	j-ahi	"caçar"

d) Verbo transitivo com pronome dependente na forma longa

j-əmjōr	j-əmᵒgōr	"pagar"
---------	----------	---------

e) Verbos transitivos sem pronomes dependentes

Forma longa	Forma breve	Glossa
kjin	kji	"puxar"
kin	ki	"ralar"
men	me	"derrubar"
kwir	kwa	"pegar"
tʃər	tʃə	"guardar"
kor	ko	"comer"
kahun	kato	"cozinhar"
tʃər	ka	"assar"
korən	kora	"matar"

Já com os verbos transitivos, há duas pequenas subclasses de verbos que apresentam redundantemente os pronomes dependentes, coincidentemente todos iniciando-se com vogal, e uma subclasse maior de verbos junto aos quais não se encontram os pronomes. A subclasse dos temas verbais iniciados por vogal deve ser analisada com mais profundidade em estudos futuros sobre formas derivadas, uma vez que pode haver uma correlação com a formação do verbo "esfriar" a partir da causativização de "frio" – j-akri < kri –, como visto anteriormente.

Considerações finais

Enfim, os dados apresentados permitem traçar algumas hipóteses sobre a ocorrência das formas breve e longa no Pykobjê.

Primeiro, os falantes fazem distinção clara entre uma forma e outra, não sendo, portanto, apenas uma variação fonética, diferindo do que ocorre com o Panará (DOURADO, 2001).

Segundo, tais variações ocorrem somente com verbos ativos, tanto transitivos quanto intransitivos, à semelhança do que afirma Santos (2002) para o Suyá.

Terceiro, é evidente o fato de que em orações independentes, nas quais o verbo ocupa a posição final, a forma longa ocorre num tempo passado e a forma breve em tempos não-passado, podendo, inclusive, assemelhar-se às hipóteses de Dourado (2001), de Araújo (1989) e de Ferreira (2003) quanto aos aspectos perfectivo e imperfectivo. A essa hipótese podem-se somar as propostas de Wiesemann (1986) para o Xerente, de Reis Silva e Salanova (2000) para o Mëbengokrê e de Ferreira (2003) para o Parkatejê quanto à marcação de caso, já que as formas longa e breve operam com pronomes pessoais diferentes na função de sujeito, embora este tópico não tenha sido tratado neste estudo.

Quarto, quando a posição final da oração é ocupada pela partícula de negação {no:re}, o que sempre ocorre, independentemente do tempo em que estiver o verbo, a forma longa é que aparece. Esse fato é opcional na presença de alguns quantificadores como "muito" (kate, rat) e "pouco" (kri:re), que também podem aparecer em posição final, mas não necessariamente, e não ocorre com partículas aspectuais e advérbios de tempo como "agora" (kormə), "ainda" (ri?mə), "cedo" (ejrərəni) e "tarde" (tʃəre), cuja posição canônica não é final de oração. A posição não-final seguida de marca de negação aparece também nas propostas de Reis Silva e Salanova (2000) para o Mëbengokrê e de Santos (2002) para o Suyá.

A hipótese de Souza (1997), de que os segmentos finais das formas longas sejam reduções de advérbios de movimento parece improvável no Pykobjê, já que tais formas não ocorrem somente com verbos de movimento.

Com essas hipóteses, todas de caráter morfossintático, fica descartada a possibilidade de que a ocorrência da forma longa tenha motivações fonológicas ou prosódicas. Contudo, novos estudos sobre as várias possibilidades de formas longas e breves em textos mais longos, como narrações, e mais espontâneos, como diálogos, auxiliarão na compreensão desse fenômeno nas línguas Jê.

AMADO, R.de S. Description of long and short verb forms in Pykobjê: a contribution to the study of verbs in Gê languages. **Revista do GEL**, Araraquara, v.2, p.83-105, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This study aims to describe verb variation in Pykobjê, a Timbira language of the Gê family, Macro-Gê branch. In this language, such variation occurs in most transitive and intransitive active verbs and is also found in other Gê languages – Krahô (SOUZA, 1997), Panará (DOURADO, 2001), Canela-Krahô (POPJES; POPJES, 1986), Xerente (WIESEMANN, 1986), Mẽbengokrê (SALANOVA, 2001; REIS SILVA; SALANOVA, 2000), Parkategê (FERREIRA, 2003) and Suyá (SANTOS, 2002). Its forms are called either short and long ones or finite and non-finite ones. Besides this variation, which in Pykobjê basically consists of pruning a consonant in the final part of the verb form, there are also variations that occur in the roots of some verbs. In this paper, those Pykobjê morphophonological variations are analyzed by contrasting them with occurrences in other Gê languages.*

■ **KEYWORDS:** *Native South American languages. Morphology. Phonology.*

Referências

ALVES, F.C. Sistematização das diferenças entre as classes de pronomes pessoais do Apaniekrá (Jê). **Revista de Estudos Lingüísticos do GEL**, São Paulo, 2002. v. 1, 1 CD ROM.

ARAÚJO, L. **Aspectos da língua gavião-jê**. 1989. 183p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1989.

CENTRO de trabalho indigenista. Timbirá. 2004. Disponível em: <http://www.trabalhoindigenista.org.br/povos_indigenas_timbira.asp>. Acesso em: 10 ago. 2004.

DOURADO, L. **Aspectos morfossintáticos da língua Panará (Jê)**. 2001. 240p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FERREIRA, M.N.O. **Estudo morfossintático da língua Parkatejê**. 2003. 275p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

GUEDES, M. **Suyá: a língua da gente: um estudo fonológico e gramatical**. 2003. 276p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POPJES, J.; POPJES, J. Canela-Kraho. In: DERBYSHIRE, D.C.; PULLUM, G.K. (Eds.). **Handbook of Amazonian Languages**. New York: Mouton de Gruyter, 1986. p.128-199.

REIS SILVA, A.; SALANOVA, A.P. Verbo y ergatividade escindida em Mëbengokrê. In: VAN DER VOORT, H.; VAND DE KERKE, S. (Eds.). **Ensayos sobre lenguas indígenas de las tierras bajas de Sudamérica: contribuciones al 49º Congreso Internacional de Americanistas en Quito 1997**. Leiden: CNWS, 2000. p.225-242.

RODRIGUES, A.D. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Ed. Loyola, 1986.

SÁ, R.M. **Análise fonológica preliminar do Pykobyê**. 1999. 83p. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SALANOVA, A.P. **A análise em Mëbengokrê e Apinayé: o limite do vozeamento soante**. 2001. 93p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SANTOS, L. Verbos de forma larga y de forma corta em Suyá. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL, 6., 1999, Santiago de Cuba. **Atas...** Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 1999. v. 2, p. 512-518.

_____. Eliminação de segmentos fonológicos na língua Suyá. In: SANTOS, L.; PONTES, I. (Orgs.). **Línguas Jê: estudos vários**. Londrina: Editora UEL, 2002. p.131-145.

SOUZA, S.M. **A sintaxe de uma língua de verbo no final**: Krahô. 1997. 128p. Tese (Doutorado em Semiótica e Lingüística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

WIESEMANN, U. The pronominal systems of some Jê and Macro-Jê languages. In: WIESEMANN, U. (Ed.). **Pronominal systems**. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1986. p.359-380.

O DUPLO SUJEITO GRAMATICAL EM PRODUÇÕES DE BRASILEIROS APRENDIZES DE INGLÊS: INFLUÊNCIA EVIDENTE DA LÍNGUA MATERNA

Ana Paula Marques Beato CANATO¹
Adja Balbino de Amorim Barbieri DURÃO²

■ **RESUMO:** A língua materna (LM) deixa marcas inevitáveis na interlíngua de aprendizes de uma língua estrangeira (LE). O *input* recebido e a conscientização das diferenças entre as línguas são fundamentais no desenvolvimento da LE. Segundo a Teoria de Princípios e Parâmetros (CHOMSKY, 1981), os princípios lingüísticos são universais, ou seja, estão presentes nas mentes de todos os seres humanos, e os parâmetros lingüísticos são estabelecidos a partir do *input* recebido durante o processo de aquisição da LM. No caso de brasileiros aprendizes de inglês, um aspecto que causa dificuldades é lidar com o sujeito gramatical, dadas às peculiaridades que cada língua apresenta. A língua inglesa é considerada uma língua não *pro-drop*, por não admitir sujeito foneticamente vazio. Já a língua portuguesa é considerada uma língua em transição de *pro-drop* para não *pro-drop*, devido ao uso cada vez mais recorrente do sujeito foneticamente pleno (DUARTE, 1996). Além dessa mudança de parâmetro,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina-UEL – 86051-990 – Londrina-PR, Brasil. E-mail: anabeato@uol.com.br.

² Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – Centro de Letras e Ciências Humanas – Universidade Estadual de Londrina-UEL – 86051-990 – Londrina-PR, Brasil. E-mail: barbieri@uel.br.

uma outra característica que vem se desenvolvendo no português do Brasil é a topicalização do sujeito (KATO, 1989). Este artigo tem o intuito de demonstrar a presença desta peculiaridade do português do Brasil nas produções de brasileiros aprendizes de inglês, à luz da Teoria de Princípios e Parâmetros e do Modelo de Análise de Erros proveniente da Linguística Contrastiva.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição/aprendizagem de segunda língua. Influência da língua materna. Duplo sujeito gramatical. Parâmetro *pro-drop*. Teoria de Princípios e Parâmetros. Linguística contrastiva. Modelo de Análise de Erros.

Introdução

O processo de aquisição/aprendizagem de línguas tem sido objeto de estudo de diversas pesquisas, na tentativa de melhor compreendê-lo. Tratando-se de língua estrangeira as dúvidas são grandes e as controvérsias também. Por exemplo, ainda não há consenso sobre se a Língua Materna (LM) do aprendiz influencia este processo ou não. As pesquisas que realizamos (DURÃO, 1999; CANATO, 2003; DURÃO; CANATO, 2003) demonstram que esta influência ocorre e pode ser percebida na produção de aprendizes quando estudadas à luz da Linguística Contrastiva e da Teoria de Princípios e Parâmetros. Outras pesquisas também já haviam comprovado essa influência, como as de Selinker (1969), Kellerman (1977, 1978), Gass (1979, 1984), Gass e Selinker (1983) e Odlin (1989), dentre outras.

Este artigo tem por objetivo apresentar um aspecto relativamente recente do Português do Brasil (PB), assim como sua influência na produção de aprendizes brasileiros de inglês. Trata-se do duplo sujeito.

O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

A capacidade de aquisição da LM é natural no ser humano. Basta que ele esteja em contato com a sua LM para que ela se desenvolva. Este processo ocorre em ambiente propício, já que a LM é utilizada naturalmente por

todos que convivem com a criança e a motivam para que a desenvolva também. Esse processo de aquisição da LM desenvolve-se ao longo de alguns anos, gradativamente.

Tratando-se da aprendizagem de línguas não maternas, o processo não é involuntário e também não é simples. O aprendiz precisa, em primeiro lugar, ter o desejo de fazê-lo, seja por interesse próprio ou por forças das circunstâncias, porque as condições físicas e mentais nas quais a aprendizagem ocorre são diferentes das condições em que a LM se desenvolve (CORDER, 1973). O ambiente formal de aprendizagem, geralmente, também não é tão propício quanto o ambiente de aquisição da LM. Além disso, como o aprendiz já domina os sistemas fonológico, morfossintático e léxico-semântico de sua LM, reflete sobre suas regras no momento de propor produções na língua alvo. O aprendiz desenvolve “interlínguas”, que são línguas intermediárias entre a LM e a língua alvo. Os erros que manifesta são diferentes dos que aparecem no processo de aquisição da LM já que estes são decorrentes exclusivamente das hipóteses criadas pela criança, enquanto que aqueles se devem a causas bastante variadas, podendo oscilar entre a distração, a influência da LM ou refletir aspectos difíceis da própria Língua Estrangeira (LE), entre outras possibilidades. Tratando-se da LE também há a possibilidade de fossilização, ou seja, a cristalização de erros, possibilidade que não existe no caso da LM (SELINKER, 1972; CANATO, 2003).

A Lingüística Contrastiva e seu Modelo de Análise de Erros

A Lingüística Contrastiva (LC) surgiu com vistas a tentar explicar as dificuldades de aprendizagem de uma LE, acreditando que há uma forte influência da LM no processo de aprendizagem das LE. Lado (1957), considerado precursor da LC, chegou a afirmar que a facilidade ou a dificuldade de aprendizagem de uma língua depende de sua similaridade com a LM do aprendiz, ou seja, características similares, do seu ponto de vista, são consideradas fáceis e características diferentes são consideradas complexas.

O Modelo de Análise de Erros (AE) foi o segundo modelo desenvolvido dentro da LC e tem uma visão um pouco mais complexa a respeito da influência da LM. Segundo este modelo, que tem a Psicologia Cognitivista

como base teórica, cujos fundamentos se situam no âmbito do gerativismo de Chomsky (1981) e seus seguidores, o desenvolvimento da LE é idêntico ao do da LM, ou seja, resulta de um processo de formação de regras. Assim, os erros são vistos como sinal de progresso no processo de aprendizagem, ou seja, são indícios de que o aprendiz está internalizando regras e testando hipóteses. Desta forma, há uma grande preocupação deste modelo em estudar os erros de aprendizes de línguas na tentativa de compreender o processo de aprendizagem de uma LE e da influência da LM. O erro, portanto, dentro deste modelo é valorizado e visto como sinal de progressão na aprendizagem, mas também como algo que deve ser estudado e devidamente entendido para que a fossilização possa ser evitada. O professor que tem consciência dos erros de seus aprendizes e da influência da LM em suas ocorrências pode trabalhá-los de maneira adequada à dificuldade que as originaram, ajudando o aprendiz a avançar de uma etapa a outra de sua interlíngua.

O objetivo principal deste modelo é, portanto, por meio da análise de *corpus* de erros, extraído das produções de aprendizes de LE, avaliar sua importância e gravidade do ponto de vista da correção das produções, verificando se há ou não influência da LM na ocorrência dos mesmos (CORDER, 1967).

O sujeito gramatical nas línguas envolvidas e a Teoria de Princípios e Parâmetros

Outro modelo teórico que tem gerado um grande volume de pesquisas nas últimas décadas no âmbito do ensino de LE é a “Teoria de Princípios e Parâmetros” (P&P), proposta por Chomsky em 1981. Dentro dessa teoria, considera-se que as línguas naturais são manifestações particulares da Gramática Universal (GU), que é transmitida geneticamente. A GU consta de princípios lingüísticos gerais e parâmetros. Os parâmetros são responsáveis por refletir as margens de variação lingüística. A P&P está ligada à GU e preocupa-se com a explicação das diferenças lingüísticas estabelecidas na mente humana à medida que a LM é adquirida (CANATO, 2003).

Um pressuposto básico da P&P é que alguns parâmetros têm valor “não-marcado” (ou seja, correspondem ao valor associado ao estágio inicial

do processo de aquisição), enquanto que outros, têm “valor marcado” (isto é, exigem que o aprendiz os fixe baseando-se nos dados presentes no contexto lingüístico no qual essa língua é utilizada como veículo de comunicação). Isto indica que alguns parâmetros precisam ser fixados em função dos dados aos quais a criança está exposta em seu processo de aquisição ou ao qual o adulto está exposto em seu processo de aprendizagem de uma língua não materna. Em síntese, os “parâmetros não marcados” representam o valor inicial dentro do sistema da GU, enquanto que os “parâmetros marcados” só são adquiridos através do contato com os dados aos quais o aprendiz está exposto no seu processo de aprendizagem. Vista desta forma, a aquisição de uma língua é uma questão de fixação de parâmetros, que acarreta a determinação de um conjunto de propriedades instanciadas em uma determinada língua.

Um dos parâmetros marcados mais estudados até o presente momento é o que implica que as línguas podem admitir ou não sujeitos nas orações. Esse parâmetro é conhecido como **Parâmetro do sujeito nulo**. Com relação à aplicação da P&P às línguas que nos interessam neste trabalho, deve-se entender que enquanto no PB é possível omitir o sujeito de uma oração, no inglês deve haver pelo menos um pronome que atue como sujeito gramatical, inclusive naqueles casos em que tais pronomes servem apenas como marca gramatical e não correspondem semanticamente a nenhum objeto do mundo real ou mental do falante. Ou seja, o uso do sujeito em PB e em língua inglesa não é idêntico, havendo peculiaridades em cada uma dessas línguas.

O parâmetro *pro-drop* é o parâmetro que define tais características lingüísticas relacionadas à questão sujeito gramatical. Uma língua pode ser tanto *pro-drop*, quando aceita o sujeito nulo, quanto não *pro-drop*, quando não aceita o sujeito nulo. Há controvérsias quanto às condições em que o sujeito nulo pode ocorrer, sendo a riqueza flexional verbal a explicação mais comum. Entretanto, o japonês, por exemplo, é uma língua *pro-drop* e não apresenta flexão verbal rica. Uma das características de línguas *pro-drop* é a existência de expletivos, utilizados para preencher a posição de sujeito quando estes são facilmente recuperáveis.

A língua portuguesa é ainda considerada uma língua *pro-drop*, porque aceita o sujeito nulo, porém, pesquisas (DUARTE, 1996; SANTOS, 2001) comprovam que os falantes brasileiros têm dado preferência ao sujeito expresso em detrimento do nulo. Essa mudança tem sido associada à expressiva simplificação no paradigma verbal do PB, falado especialmente

no Sudeste do país. Essas pesquisadoras puderam comprovar que, por volta de 1918, iniciou-se uma queda significativa no uso do sujeito nulo e este índice tem se elevado gradativamente. Apesar desta preferência, o PB ainda apresenta características de línguas *pro-drop*, tais como a possibilidade de inversão sujeito-verbo.

Outro aspecto bastante interessante do PB é o aumento gradativo da topicalização do sujeito, ou seja, do uso de sujeito duplo, como no exemplo:

(1) Meu professor ele disse que deveríamos estudar.

Esta é uma característica que vem se acentuando gradativamente no PB e que não é comum em outras línguas.

Ao contrário do PB, a língua inglesa é definitivamente uma língua não *pro-drop*, com todas as características peculiares de línguas como esta. Ela não aceita o sujeito nulo, nem a inversão sujeito-verbo, sua flexão verbal não é rica, apresenta verbos modais e os expletivos *it* e *there*, utilizados para o preenchimento da posição de sujeito mesmo em construções em que ele é facilmente recuperável. Não há registros de uso de sujeito duplo nesta língua.

O duplo sujeito no PB e este uso em língua inglesa por aprendizes brasileiros

Como dito anteriormente, o sujeito duplo não é comum em línguas, mas é uma peculiaridade que o PB vem apresentando, talvez devido à redução significativa do paradigma verbal utilizado no cotidiano. Esta característica não está presente na língua inglesa, mas é possível perceber que cada vez mais o aprendiz brasileiro tem transferido esta característica para esta língua.

Canato (2003), verificou que, para o aprendiz brasileiro, o uso de sujeito obrigatório é complexo. Ele geralmente o utiliza em casos em que também o faz na LM, como em:

(2) *I live near the school.* *(Eu moro perto da escola).

Apesar de, no PB, o sujeito nulo ser possível na construção acima, os brasileiros têm dado preferência ao seu preenchimento. Assim, não apresentam dificuldades em fazê-lo em língua inglesa também.

Já em casos em que no PB o sujeito não é utilizado, o aprendiz apresenta maiores dificuldades em preencher esta posição e acaba por omitir o sujeito, construindo sentenças agramaticais em língua inglesa, como é o caso de:

(3) [...] \emptyset is raining [...]. *(\emptyset está chovendo).

Podemos perceber, portanto, que o uso do sujeito na LE está intimamente relacionado ao seu uso na LM do aprendiz. Assim, como no PB há uma grande ocorrência de topicalização de sujeito, essa construção tem sido cada vez mais comum na produção de brasileiros aprendizes de inglês e é caracterizada pelo uso de um sintagma nominal e um pronome. Uma mensagem eletrônica elaborada por um aprendiz de nível intermediário exemplifica o que foi dito:

(4) Ana,

The course it's perfect.

My english class it was good. We worked with the vocabulary of last year.

The copies it's ok!!

Ok. let's go to lunch. I picke-up at 12:10 pm.

Esta mensagem possui apenas cinco orações, dentre as quais há três com o duplo sujeito, caracterizado pelo uso do sintagma nominal e o uso do pronome *it*. Este uso é inadequado e, certamente, não é devido a dificuldades da língua ou a explicações indevidas, já que é uma estrutura bastante simples, que nunca se modifica em língua inglesa. Ou seja, nesta língua, a estrutura de orações afirmativas é sempre sujeito + verbo + predicado, não havendo nunca este uso duplo do sujeito.

É interessante notar que o aprendiz elaborou o mesmo tipo de construção nas três orações, ou seja, utilizou o pronome *it*. As orações estariam completas e gramaticalmente corretas, no que concerne à questão sujeito, se o pronome *it* não tivesse sido acrescentado à construção, já que

sua função é a de substituição do sintagma nominal e, portanto, não deve ser utilizado juntamente com ele.

Canato (2003) já havia constatado esta característica. Em sua pesquisa, os aprendizes participaram de três etapas. Na etapa denominada construção livre, os aprendizes produziram textos com base na proposta dada. Nesta etapa, o duplo sujeito foi identificado em quatro orações, sendo três delas construídas pelo mesmo aprendiz. As quatro orações foram:

(5) [...] *the city it's too bigger* [...]*

(6) [...] *The proposal for the campaing it's been separate in 3 parts.* [...]*

(7) [...] *The first one it will talk about the problem* [...]*

(8) [...] *and the last part it will be talk about how we can help* [...]*.

Tanto no caso da mensagem apresentada acima quanto no da construção desses textos, o uso duplo de sujeito foi utilizado basicamente pelos mesmos aprendizes. Isso pode significar que, na LM, estes aprendizes utilizem o sujeito duplo com mais frequência do que os demais, isto é, que esta já seja uma característica do PB já incorporada por eles.

Tentando compreender melhor esse tipo de construções, em uma conversa informal com o aprendiz que escreveu a mensagem eletrônica, pedimos a ele que explicasse suas construções. Porém, ele não conseguiu explicar porque as construiu de tal forma. Ao contrário, as corrigiu.

Conclusão

A influência da LM na produção de aprendizes de LE tem sido demonstrada em diversas pesquisas (SELINKER, 1969; KELLERMAN, 1977, 1978; GASS, 1979, 1984; GASS; SELINKER, 1983; ODLIN, 1989; DURÃO, 1999; CANATO, 2003; DURÃO; CANATO, 2003).

Esta influência é maior em alunos de nível iniciante, mas, em muitos casos, persiste em alunos de nível avançado, especialmente se tais dificuldades não forem trabalhadas exaustivamente ao longo do processo de ensino. Pesquisas na área da cognição demonstram a importância da exposição, mas, especialmente, da prática para o alcance da perfeição.

Neste trabalho, foram unidas contribuições advindas da LC às da P&P porque existe uma inegável relação entre elas. Essas duas teorias, apesar de suas peculiaridades, propõem, por exemplo, a comparação entre as línguas e se centram no contraste das diferenças existentes entre duas ou mais gramáticas, permitindo o reconhecimento da importância das diferenças entre a LM e a LE do aprendiz e procurando meios de facilitar a aprendizagem destes itens por meio de exposição e prática.

O duplo sujeito tem se mostrado muito freqüente no PB. Este artigo procurou demonstrar que esta ocorrência tem influenciado as produções de brasileiros aprendizes de inglês para conscientizar professores da necessidade de um trabalho mais rigoroso no sentido de demonstrar que esta transferência não é adequada.

Atualmente, praticamente apenas pesquisadores têm consciência desta tendência de uso de duplo sujeito no PB, mas é importante que os aprendizes tomem conhecimento desta tendência para que este uso em língua inglesa possa ser minimizado. E cabe aos professores dar a eles oportunidades de prática em busca da perfeição.

CANATO, A.P.M.B.; DURÃO, A.B.de A.B. The double grammatical subject in the speech of Brazilian learners of English as a second language: the evident influence of the mother tongue. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.107-117, 2005.

■ **ABSTRACT:** *The mother tongue (MT) inevitably marks the interlanguage of second language (SL) learners. The input and the awareness of the differences among languages are fundamental in the SL development. According to the Principles and Parameters Theory (CHOMSKY, 1981), the linguistic principles are universal, i.e., are present in the mind of every human being, and the linguistic parameters are set from the received input during the acquisition process of MT. Dealing with the expression of the grammatical subject is a problem for Brazilian learners of English as a second language, partly due to its peculiarities in each language. On the one hand, English is considered a non pro-drop language, because it does not allow null subjects; on the other, Brazilian Portuguese is considered a language in transition from pro-drop to non pro-drop, owing to*

the use of overt subjects (DUARTE, 1996). Besides the parametric change, another feature that Brazilian Portuguese has been developing is the topicalized subject, i.e. the double grammatical subject (KATO, 1989). Accordingly, this paper aims to demonstrate the occurrence of this peculiarity of Brazilian Portuguese in the speech of Brazilian learners of English in the light of the Principles and Parameters Theory and the Contrastive Linguistics Error Analysis.

■ **KEYWORDS:** *Second language acquisition/learning. Mother tongue influence. Double subject. Pro-drop parameter. Principles and Parameters Theory. Contrastive Analysis Theory. Error Analysis.*

Referências

CANATO, A.P.M.B. **A influência do português como língua materna/ primeira língua no processo de aquisição/aprendizagem do inglês: a questão sujeito gramatical.** 2003. 132f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências e Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

CHOMSKY, N. **Lectures in government and binding.** Dordrecht: Foris, 1981.

CORDER, S.P. The significance of learners' errors. **IRAL**, Ann Arbor, Michigan, v.4, p.161-170, 1967.

_____. The study of learners' language: error analysis. In: CORDER, S.P. **Introducing applied linguistics.** Harmondsworth: Penguin Books, 1973. p.256-294.

DUARTE, M.E.L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: KATO, M.A.; ROBERTS, I. **Português brasileiro: uma viagem diacrônica.** Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p.107-128.

DURÃO, A.B.de A.B. **Análisis de errores e interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués.** Londrina: Editora da UEL, 1999.

DURÃO, A.B.de A.B.; CANATO, A.P.M.B. O traço da língua materna na interlíngua de aprendizes de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina-PR, v.6, n.1, p.109-122, 2003.

GASS, S. Language transfer and universal grammatical relations. **Language Learning**, Ann Arbor, v.29, p.327-344, 1979.

_____. A review of interlanguage syntax: language transfer and language universals. **Language Learning**, Ann Arbor, v.34, p.115-132, 1984.

GASS, S.; SELINKER, L. (Eds.). **Language transfer in language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.

KATO, M. Tópico e sujeito: duas categorias na sintaxe? **Caderno de Estudos Lingüísticos**, Campinas, v.17, p.109-131, 1989.

KELLERMAN, E. Toward a characterization of the strategy of transfer in second language learning. **Interlanguage Studies Bulletin**, Utrecht, v.2, p.58-145, 1977.

_____. Transfer and non-transfer: where we are now. **Studies in Second Language Acquisition**, New York, v.2, p.37-57, 1978.

LADO, R. **Linguistics across cultures**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

ODLIN, T. **Language transfer: cross-linguistic influence in language learning**. New York, Melbourne: Cambridge University Press, 1989.

RUTHERFORD, W.E. **Second language grammar: learning and teaching**. London: Longman, 1989.

SANTOS, A.M.B.dos. O sujeito pronominal em contexto de mudança paramétrica: a escrita de alunos do Ensino Médio. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina-PR, v.4, p.221-240, dez.2001.

SELINKER, L. Language transfer. **General Linguistics**, Binghamton, v.9, n.2, p.67-92, 1969.

_____. Interlanguage. **IRAL**, Heidelberg, v.X, n.3, p.209-231, 1972.

O GERATIVISMO E A QUESTÃO DO *BOOTSTRAPPING*: UMA RETROSPECTIVA¹

Raquel Santana SANTOS²

Nilmara Soares SIKANSI³

■ **RESUMO:** Este artigo pretende revisar os principais trabalhos sobre a noção de *bootstrapping* que levam em conta a relação com uma proposta inatista de aquisição da linguagem e discutir as várias noções de *bootstrapping* encontradas na literatura, tanto do ponto de vista geral quanto do ponto de vista do português brasileiro.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição da linguagem. Prosódia. Semântica. Ancoragem. *Bootstrapping*. Módulos lingüísticos.

Introdução

A questão da aquisição da linguagem vem sendo cada vez mais discutida e problematizada por pesquisadores da área. Muitas análises procuram dar conta de como a linguagem da criança se “desenvolve” até

¹ Agradecemos a Cláudia Lemos, Mary Kato e Cecília Perroni e a dois pareceristas anônimos a discussão de uma versão anterior deste texto. Todos os problemas remanescentes são falta unicamente nossa.

² Departamento de Lingüística – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP – 05508-900 – São Paulo-SP, Brasil. E-mail: raquelss@usp.br.

³ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Lingüística junto ao Departamento de Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem-UNICAMP – 13084-971 – Campinas-SP, Brasil. E-mail: sikansi@obelix.unicamp.br.

uma linguagem do adulto, mas um problema ainda fica por ser explicado. A grande dificuldade dos trabalhos de aquisição é explicar como a criança acessa a gramática da língua a ela dirigida, ou seja, como, a partir de um contínuo sonoro, a criança chega a uma estrutura e significação dos enunciados.

De forma a tentar explicar esse acesso, Pinker (1984) propôs a noção de *bootstrapping*, isto é, de ancoragem. A criança ancoraria o seu trabalho com algum “módulo lingüístico” em outros módulos mais desenvolvidos. Esta proposta nos leva, então, a linguagem como organizada em módulos (sintático, semântico e fonológico) que se comunicam e, de certa forma, se influenciam (visto que um – ou ao menos alguns de seus processos – auxiliam na aquisição de outro).

No entanto, a noção de *bootstrapping* não explica como se dá o início desse processo, ou seja, como e por que a criança, partindo do contínuo sonoro, chega à estrutura lingüística. Essa questão parece-nos ser respondida assumindo uma teoria inatista de aquisição da linguagem. De acordo com uma teoria inatista, os seres humanos nasceriam com uma faculdade específica para a linguagem – a Gramática Universal – que contém um sistema de princípios invariantes e um conjunto finito de valores paramétricos em aberto. A tarefa da criança seria a de fixação dos valores paramétricos tendo como base empírica os dados lingüísticos primários.

Dessa forma, assumindo uma visão inatista da linguagem e a existência de processos de ancoragem, podemos admitir que esses dados lingüísticos primários podem pertencer a módulos lingüísticos diferentes, e que mesmo assim, ao final do processo de aquisição da linguagem, a criança terá adquirido a gramática da língua-alvo.

O objetivo de nosso trabalho é o de fazer uma revisão de algumas propostas de *bootstrapping* correntes na literatura, observando sua relação com uma proposta inatista de aquisição da linguagem. Nosso trabalho não pretende ser uma análise empírica do assunto, mas tão somente levantar algumas questões teóricas que envolvem o problema do *bootstrapping*.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, apresentamos a noção de *bootstrapping*. Na seção dois, fazemos uma revisão dos principais textos que deram origem aos trabalhos sobre *bootstrapping* semântico, enquanto que, na seção três, são resenhados trabalhos sobre o *bootstrapping* prosódico. A seção quatro apresenta um esboço de união entre

os trabalhos desenvolvidos sobre o *bootstrapping* semântico e o *bootstrapping* prosódico.

A noção de *bootstrapping*

Dentro das teorias de aquisição, vários pesquisadores têm proposto que a criança se utiliza de uma “ancoragem” para construir a sua gramática, esta última não implicando necessariamente em sintaxe. No entanto, essa noção de *bootstrapping* não é uniforme, variando conforme a teoria e os dados a serem explicados.

Uma das maneiras de se entender o *bootstrapping* é defini-lo como um processo que ocorre nos limites de um determinado módulo. Nesta postura incluem-se Santos (2001, 2003) e Scarpa (1994, 1995, 1999), para quem a criança ancora seu trabalho nos domínios mais altos da hierarquia prosódica para construir os níveis inferiores. Ou seja, a criança utiliza o sintagma entonacional já estabilizado como um alicerce para o trabalho com os demais níveis prosódicos. Neste caso, o processo de ancoragem está ocorrendo dentro do módulo fonológico, mais precisamente prosódico.

Outros trabalhos argumentam que o *bootstrapping* pode ocorrer entre diferentes módulos lingüísticos. Fernald e McRoberts (1996) discutem diversas abordagens que advogam um *bootstrapping* do módulo fonológico/prosódico para o sintático. De acordo com essa hipótese, as fronteiras entre os constituintes sintáticos são marcadas por um conjunto de traços prosódicos, tais como pausa, curva acentual ou prolongamento de vogal. Segundo alguns autores, esses marcadores acústicos podem ser potencialmente úteis para a criança no início do processo de aquisição da linguagem, pois seriam mais salientes na fala direcionada à criança. As propostas dos diversos autores analisados pressupõem um certo domínio mínimo do nível prosódico, que servirá para ancorar a construção da sintaxe. Para o português brasileiro, Santos (1995) e Santos e Scarpa (2004) argumentam que a aquisição de determinantes é ancorada em *filler-sounds*, sons preenchedores cuja função inicial é preencher posições prosódicas e depois são reanalisados como preenchedores sintáticos.

Um outro tipo de *bootstrapping* entre módulos é aquele que relaciona o semântico ao sintático. Nessa linha, encontra-se Pinker (1984, 1987, 1991), para quem a criança usa as noções semânticas como evidência para a

presença das entidades gramaticais. O autor nada diz sobre a necessidade ou não de a criança ter o domínio completo do nível semântico para poder trabalhar com o nível sintático.

O caminho inverso também é defendido por alguns autores. Atkinson (1992) menciona alguns estudos, dentre eles Landau e Gleitman (1985 apud ATKINSON, 1992), em que o *bootstrapping* se daria da sintaxe para a semântica. Para estes autores, alguns experimentos indicam que crianças cegas induzem o significado de alguns verbos a partir de suas propriedades sintáticas. No entanto, esse tipo de *bootstrapping* só seria possível num período mais tardio de aquisição, pois implica que a criança domina uma vasta gama de estruturas sintáticas. E a pergunta que se coloca é como ela teria alcançado esse estágio. Corroborando essa nossa ressalva, observamos que os experimentos são feitos com crianças mais velhas (entre três e quatro anos) e, nesse caso, podemos dizer que elas estão se apoiando também em outros módulos cognitivos, tais como conhecimento de mundo, ou mesmo no contexto em que a sentença foi apresentada.

Trabalharemos com uma noção de *bootstrapping* que abarca tanto processos de ancoragem em um mesmo módulo (SCARPA, 1995; SANTOS, 2001) bem como entre módulos (ATKINSON, 1992; PINKER, 1984, 1987, 1991; FERNALD; McROBERTS, 1996). Assim, *bootstrapping* pode ser definido como “processo de ancoragem”. Além disso, concordamos com Scarpa (1995) que a criança não precisa dominar completamente um módulo-âncora para começar o processo de construção de outro módulo. O fato de defendermos o não primitivismo de um ou outro módulo não nos impede, no entanto, de postular uma seqüenciação tanto na construção dos módulos como na ocorrência dos *bootstrappings*, como veremos na seção quatro.

Colocando-nos dentro da teoria minimalista, defenderemos apenas a existência do *bootstrapping* prosódico e do semântico. Isto é, como, para Chomsky (1995), o sistema de performance possui apenas dois níveis – articulatório-perceptual e conceptual-intencional – e como ele já dizia em 1965 (CHOMSKY, 1975) que a via de acesso da criança para chegar a sua competência é a performance, podemos postular que somente através desses dois níveis performativos é que é possível simular o processo de construção gramatical da criança.

A seguir, daremos um panorama geral das diversas propostas tanto do *bootstrapping* semântico como prosódico em separado, para, posteriormente, propormos uma possível seqüenciação entre ambos.

O bootstrapping semântico

Não há muitos trabalhos sobre a questão do *bootstrapping* semântico. O mais conhecido deles é o de Pinker, nas suas versões de 1984, 1987 e 1991. Este autor diz basear-se em MacNamara (1982) e Grimshaw (1981), que, no entanto, não estavam preocupados em observar como fenômenos semânticos influenciariam na aquisição da sintaxe. MacNamara (1982), por exemplo, trata do processo de “aprendizagem” dos nomes. A seguir, apresentaremos brevemente os pontos centrais do trabalho de MacNamara (1982).

Para esse autor, uma boa teoria de “aprendizado” (*learning*) de nomes deve responder a três questões básicas: (1) o que são e como funcionam os nomes da língua; (2) especificar quais são as propriedades da mente relevantes para esse aprendizado; (3) explicar como as crianças, com essas habilidades, adquirem os nomes. A resposta para a primeira questão é que os nomes (*names*⁴) são distintos por funções semânticas; assim, os nomes próprios referem e os nomes comuns-específicos descrevem. MacNamara (1982) propõe que, primeiramente, as crianças “aprendem” os *names* e, como as categorias gramaticais são essenciais para a sintaxe, elas precisam aprender quais delas são fundamentais em sua língua e relacioná-las com os *names* de forma a transformá-los em *nouns*. No que concerne à segunda questão, o autor afirma que ela será respondida de acordo com a noção do que sejam e de como funcionam os *names*, e que, adotando-se a teoria da referência tal como proposta por ele, a criança “precisa” cumprir a tarefa de aprender. MacNamara (1982) não indica quais são as propriedades da mente necessárias para a tarefa, mas afirma haver uma necessidade, ou alguma propriedade, que compele a criança à aprendizagem.

Para responder à terceira questão, que é a que mais nos interessa, MacNamara (1982) faz um histórico dos trabalhos que abordaram esse ponto e, inclusive, menciona diversos experimentos psicolinguísticos. O autor critica as soluções associacionistas evocadas para a relação entre *names* e objetos dizendo que, para aquelas explicações em que o significado de uma palavra é associado através de dois eventos psicológicos, a dificuldade

⁴ O autor distingue *noun* de *name*. O primeiro termo sugere o papel que ele tem na gramática, já o segundo designa objetos. Segundo MacNamara (1982), os *nouns* nem sempre são *names*. Sendo assim, o autor não pretende trabalhar o aspecto linguístico/gramatical desse processo, mas tão somente mostrar como a criança estabelece a relação entre um nome e o objeto no mundo.

encontrada é a não homogeneidade dos estímulos que impede a abstração, enquanto que, para os que propõem processos mediadores na associação para solucionar o problema da abstração, a questão da falta de homogeneidade permanece. Para resolver os problemas apontados anteriormente, MacNamara (1982) adota uma teoria que relaciona palavras a traços/marcadores semânticos para explicar o aprendizado dos *names*. A criança inicialmente trata todos os *names* como se fossem nomes próprios e só posteriormente começa a tratá-los como membros de classes semânticas, ou seja, classificando-os como nomes comuns. Entretanto, a explicação associacionista não vale para a passagem dos *names* para *nouns*. Segundo o autor, inicialmente, os sistemas perceptual/conceitual apresentam o mundo em categorias semânticas (objeto, atributo e ação) que não precisam ser inatas, mas que devem estar operantes quando a criança começar a falar. O que é inato, para ele, é a habilidade de perceber os objetos enquanto tais e categorizá-los, assim como a capacidade de tomar um símbolo convencional como expressando um significado. MacNamara (1982) defende que as categorias gramaticais não podem ser inatas pois não existiria uma noção única adequada para todas as línguas. Sendo assim, o que seria inato seriam regras semânticas e *constraints* que permitiriam que a criança construísse as categorias gramaticais pertinentes em sua língua. A criança, inicialmente, constrói categorias numa base semântica e depois rejeita essa mesma base em favor de uma puramente lingüística. O autor, no entanto, não explica como e por que a criança faz essa substituição.

É importante ressaltarmos que essa abordagem, apesar de embasar o trabalho de Pinker (1984, 1987, 1991), difere deste e da perspectiva gerativista como um todo, por não considerar que as categorias gramaticais são inatas, apesar das regras semânticas de construção destas poderem sê-lo. Mais especificamente e, nesse ponto, considerando apenas o trabalho de Pinker (1984, 1987, 1991), MacNamara (1982), em momento algum, fala em *bootstrapping*.

Pinker (1984) procura adequar a teoria de MacNamara (1982) a uma perspectiva gerativista de aquisição da linguagem como um todo e não apenas à aquisição dos nomes. Pinker (1984, 1987) mantém, como um ponto central, que a aquisição se dá da semântica para a sintaxe, além de defender que existem *constraints* lingüísticos que definem o que é uma categoria gramatical. O autor também admite o fato de que a criança constrói, primeiramente, categorias de base semântica para, em seguida, recusá-las

em favor de categorias de base gramatical. A diferença entre os autores ocorre porque Pinker se propõe a explicar como e por que esse fenômeno se dá.

Em linhas gerais, Pinker (1984, 1987, 1991) concebe que uma teoria de aquisição adequada deve explicitar as regras que estão por trás das sentenças que a criança ouve/fala, bem como explicar como a criança chega a essas regras. Cumpre ressaltar que o autor equaliza, em seu trabalho, a aquisição da linguagem com aquisição da sintaxe. Sendo assim, a tarefa da criança é atribuir estrutura para as sentenças do *input*. Uma vez que essa estrutura gramatical não é evidente nos dados (as palavras não vêm marcadas categorialmente nas sentenças), a criança deve ancorar seu trabalho em algum componente já dominado, que para Pinker (1984, 1987, 1991) é o semântico. Essas observações levaram-no a postular a hipótese do *bootstrapping* semântico, segundo a qual a criança usaria noções semânticas como evidência da presença de entidades gramaticais. Sua proposta, no entanto, sofreu algumas modificações ilustradas em suas três principais versões (PINKER, 1984, 1987, 1991). A seguir, apresentaremos um panorama geral da proposta de Pinker (1984, 1987, 1991) para depois apontar as diferenças observadas ao longo dos textos.

Conforme apontado por Braine (1992, p.81, grifo do autor),

[...] according to the 'bootstrapping' proposal, the child not only has innate syntactic categories, but also has innate semantic flags for them. Thus, there is an innate default assignment of words for objects to the noun class, of actions and changes of state to the verb class, of agents to subject, etc. These assignments enable the child to recognize instances of the syntactic categories in the input before having acquired any syntactic rules of the target language.

Nesse sentido, *bootstrapping* é o mecanismo segundo o qual se infere categorias e estruturas gramaticais. As palavras são categorizadas a partir de suas propriedades semânticas, e a estas são atribuídas estruturas inferidas das relações semânticas observadas.

Na sua versão de 1984, Pinker sugere que as entidades semânticas que servirão como alicerce para a aquisição das entidades gramaticais são os itens mais proeminentes no repertório cognitivo da criança. Ao que parece, para o autor, o repertório cognitivo da criança consistiria de objetos físicos, ações e mudanças de estado, atributos e papéis temáticos, tais como agentes, experienciadores, pacientes. Essa proposta de organização cognitiva

é inconsistente, ou ao menos traz um problema epistemológico, uma vez que coloca, juntos, papéis temáticos (que são semânticos) e uma classificação mais cognitiva da realidade.

Para que possa ocorrer o *bootstrapping* semântico, o autor coloca como necessárias três condições a serem satisfeitas:

- a) que a palavra pertença a um conjunto de fenômenos universais correlacionados;
- b) que ao menos um dos fenômenos pressuponha alguma noção (universais substantivos) que seja perceptualmente analisável na contraparte semântica;
- c) que os interlocutores, ao usarem a noção analisável semanticamente, usem a palavra em questão.

Estas condições explicam a aquisição de nomes concretos, mas não a de nomes que se referem a entidades abstratas. Para ele, estas seriam adquiridas mais tardiamente, a partir de um mecanismo (*Structure Dependent Distributional Learning*) segundo o qual a criança utilizará a posição sintática de uma palavra nova para inferir suas propriedades lingüísticas. Como é possível observar, não se trata mais de *bootstrapping* semântico, mas sim de *bootstrapping* sintático, que só será possível a partir das estruturas geradas pelo *bootstrapping* semântico. O autor não reconhece – ou ao menos não o assim nomeia – nesse mecanismo o que estamos chamando de *bootstrapping* sintático, mas o comportamento desse mecanismo nos leva a considerá-lo como tal. No caso de ausência ou ambigüidade de informação semântica, a criança se baseará nas informações distribucionais do item. É neste ponto que a proposta de Pinker (1984) vai além da de MacNamara (1982), pois motiva a rejeição da categorização semântica em favor da categorização sintática.

No entanto, um dos problemas dessa análise é que ela exige que a base semântica tem que ser perceptualmente analisável (ver condição b acima). É, no mínimo, difícil estabelecer quais seriam as condições mínimas para se poder dizer que um conceito semântico é passível de ser perceptualmente analisado por uma criança.

Em sua versão de 1987, Pinker mantém o *bootstrapping* semântico, mas já não lhe dá a mesma importância no processo de aquisição. O autor o coloca como um mecanismo desencadeador do processo, em que outros

mecanismos também estariam presentes e atuantes. Nessa sua versão, as crianças vão procurar no *input* instanciações das categorias gramaticais, e não mais relacioná-las com as noções semânticas. Através dessa nova versão, Pinker (1987) procura dar conta de um problema já apontado por MacNamara (1982) em algumas explicações associacionistas, a saber, a questão da abstração. Notamos que o problema da homogeneização dos estímulos não se coloca nessa teoria, pois será controlado pelas estruturas sintáticas que, se não são homogêneas, ao menos são em número muito menor para serem identificadas pela criança. A esse processo denominamos de *bootstrapping* sintático e Pinker (1987) o chama de *Structure Dependent Distributional Learning* (doravante SDDL).

No que se relaciona ao *bootstrapping* semântico, Pinker (1987) diz que ele se baseia em quatro pontos básicos:

- a) a criança aprende (sic) o significado das palavras de conteúdo independente das regras gramaticais;
- b) a representação semântica das sentenças se baseia no contexto e no significado individual de cada palavra;
- c) os universais lingüísticos são, preferencialmente, usados para expressar conceitos e relações semânticas nas sentenças;
- d) as sentenças básicas são acompanhadas por pistas não sintáticas, sejam elas contextuais ou modo de fala.

Os procedimentos listados nesses pontos básicos vão permitir que a criança construa as regras de sua língua. Inicialmente, as entradas lexicais serão aprendidas a partir das seguintes relações sintaxe-semântica: inferência de sua semântica (entrada de categoria sintática) e relações gramaticais (relações temáticas e funções gramaticais). As regras de estrutura frasal são inferidas das entradas lexicais e das correlações sintático-semânticas das estruturas frasais. O grupo de regras construído é que passará a guiar o processo de aquisição e uso da linguagem. Tais regras não são somente para a análise do *input*, mas são também regras da língua-alvo, ainda que possam estar, em alguns momentos, incompletas e distorcidas.

A modificação da proposta de 1984 se deu porque Pinker detectou uma série de problemas na versão inicial, dentre eles a não universalidade

das regularidades semânticas, a ocorrência de sentenças não básicas, inferências feitas a partir de interpretações inadequadas, a não observância de diferenças individuais, etc. O autor diz não ser necessário abandonar a sua teoria como um todo e sugere que se acrescentem mais quatro postulados:

- a) as inferências das crianças podem derivar de qualquer membro de um grupo de fenômenos correlatos inatos que seja escolhido para representar no *input* os membros restantes;
- b) as pistas do *input*, apesar de falíveis, são utilizadas para predições;
- c) as regras são consideradas tentativas;
- d) a decisão sobre qual regra selecionar é consequência da competição de diferentes fontes de informação.

Neste momento cumpre chamar a atenção para o fato de que as quatro regras iniciais da versão de 1987 não correspondem exatamente às três apontadas em 1984. No primeiro trabalho o autor enfatizou mais os aspectos semânticos necessários para o *bootstrapping*, e na segunda versão ele parece dar mais importância aos fenômenos lingüísticos e contextuais. Corroborar essa nossa análise o fato de que ele propõe um terceiro subsistema na sua teoria de aquisição que é responsável pela limitação desse processo. Esse subsistema é conhecido como um modelo de satisfação de *constraints* que é composto por três subgrupos de elementos: (1) *constraints*, (2) *boundary conditions specified by the input* e (3) *local links*. Segundo essa nova versão da teoria, o processo de aquisição inicia-se pelo *bootstrapping* semântico, associando-se mais tarde ao SDDL, e sendo limitado pelo modelo de satisfação de *constraints*. Desta forma, observamos uma diminuição da importância das pistas semânticas, que só continuarão a ser consideradas porque o aprendizado através delas alicerça-se no significado das palavras e em sua categorização perceptual, enquanto que os outros componentes (SDDL e modelos de satisfação de *constraints*) necessitam de uma certa quantidade de “aprendizagem” para se tornarem operantes. Podemos, então, observar que o autor modificou seus procedimentos de aquisição ao colocar o SDDL, que antes era um procedimento do mesmo nível do *bootstrapping* semântico, como sendo um passo posterior a ele.

1984: { *bootstrapping* semântico
 SDDL
 1987: *bootstrapping* semântico → SDDL

Ao defender que a criança “aprende” o significado das palavras e “constrói” as regras de sua língua, Pinker (1987), novamente, não é coerente com a teoria por ele assumida. O grande problema das diversas versões da teoria desse autor é que ele sempre propõe que a criança parte dos dados e não da Gramática Universal para chegar à gramática adulta. A criança se encontraria permanentemente induzindo as regras de sua língua, como se ela não tivesse nada guiando-a nesse processo de adquirir a linguagem. É exatamente esse problema da “indução” que vai diferenciar e afastar Pinker (1987) do modelo gerativista de aquisição. Segundo esse modelo, a criança tem uma estrutura gramatical – regras na versão de *Aspects* (CHOMSKY, 1975), princípios e parâmetros na versão de Regência e Ligação (CHOMSKY, 1982) – que motiva o processo de segmentação e organização dos dados que a levarão a adquirir a gramática adulta.

A proposta de Pinker (1991) se concentra basicamente em questões semânticas. A importância da terceira versão do trabalho de Pinker é que o autor vai procurar responder como é feita a relação entre as propriedades semânticas e as propriedades sintáticas de uma palavra. Para o autor, estas seriam relacionadas através das regras de ligação, que seriam inatas e “quase” (sic) universais. Esse ponto é particularmente intrigante dentro da teoria gerativa, pois o autor assume que essas regras são inatas sem, no entanto, explicar o porquê; além disso, como existem línguas que aparentemente as violam, Pinker coloca-as como sendo “quase” universais. Pinker aponta como exemplo de violação das regras de ligação o fenômeno de ergatividade sintática que se caracteriza pela atribuição do papel temático de paciente para a posição de sujeito e o de agente transitivo para a de objeto. Entretanto, o autor procura explicar esse fato alegando que, mesmo nessas línguas, a regra não seria sempre violada. Ou seja, há alguns contextos em que se verifica o mapeamento canônico entre o papel temático e a posição estrutural. Esses contextos, inclusive, seriam usados como base para a modificação da regra, adaptando-a ao *input*. Mesmo assim, é estranho que uma regra seja postulada como sendo inata sem ser universal.

Outra alteração fundamental ocorrida na versão de 1991 foi a introdução de um nível conceitual, que seria anterior e embasaria o nível semântico. Assim, as representações semânticas só serão inferidas do contexto a partir do momento em que o processo de categorização já estiver em andamento, visto que as representações semânticas são representações lingüísticas parcialmente específicas para língua; ou seja, os conceitos são universais, mas a semântica será em parte recortada pela língua, ou melhor, pela categorização imposta por ela. Assim, não é possível imaginarmos um *bootstrapping* conceptual, visto que faltam aos conceitos a categorização feita pela semântica, que vai permitir a aquisição da sintaxe. Uma aproximação cabível entre os trabalhos de MacNamara (1982) e Pinker (1984, 1987, 1991) é dizer que os “conceitos” de Pinker são os *names* de MacNamara, e por faltar-lhes a categorização, não podem servir como *bootstrapping*. Por outro lado, as “representações semânticas” de Pinker podem equivaler aos *nouns* de MacNamara (1982), que, por já trazerem as categorizações gramaticais, podem servir como alicerce no processo de aquisição da sintaxe. Com a postulação de mais essa estrutura, as representações semânticas tornam-se mais abstratas e a relação entre as línguas particulares e as categorias conceptuais mais frouxa. Dessa forma, o autor resolve o problema da não universalidade das regras de ligação, pois a diferença entre as línguas estaria no momento de categorização dos conceitos em representações semânticas. Estas representações semânticas são ligadas às sintáticas por princípios formais universais e sem exceção.

O *bootstrapping* prosódico

Antes de começarmos a tratar das questões que envolvem o *bootstrapping* prosódico, achamos importante fazer algumas observações preliminares acerca das “produções sonoras de e para a criança”. Ao contrário das teorias mais interacionistas, a abordagem gerativista tem que considerar como *input* para a criança toda e qualquer sentença dirigida ou não a ela, ou seja, parece-nos decorrer da opção teórica de não levar em conta a interação entre criança-interlocutor a necessidade de aceitar todo enunciado como um possível meio de acesso à gramática da língua-alvo.

No entanto, mesmo sabendo que as sentenças dirigidas à criança não são seu único *input*, reconhecemos que elas são mais salientes, tanto

semântica quanto prosodicamente, devido a fatores pragmáticos, tal como a atenção partilhada. Isto posto, a seguir apresentaremos um panorama geral dos traços prosódicos mais relevantes na fala dirigida à criança.

Fernald (1995) observa que as mães parecem usar padrões de fala bem distintos da fala usual quando estão se dirigindo às crianças. Isto é, as produções são mais pausadas, com altura (*pitch*) mais elevada, entonação exagerada e com modelos vocálicos mais estereotipados. Esse padrão parece ser universal, o que não implica que ele seja inato. Acreditamos que seja apenas uma estratégia usada pelas mães para “facilitar” o processo de aquisição da linguagem. A autora, inclusive, mostra um quadro comparativo entre os contornos de altura de enunciados prototípicos (aprovação, proibição, apelação e conforto) para mães de diversas línguas. O que se pode observar é que todas as funções apresentam um mesmo contorno nas diferentes línguas. Além disso, Fernald (1995) aponta para o fato de que, inicialmente, as modificações prosódicas da fala dirigida à criança têm, primordialmente, funções pré-lingüísticas e só mais tarde, por volta de um ano, é que começam a desempenhar funções especificamente lingüísticas. É nesta fase que a criança já consegue discriminar vários parâmetros prosódicos, tais como frequência, intensidade, duração, entre outros.

A partir da constatação de que as crianças se mostram atentas às variações prosódicas dos enunciados de seus interlocutores, Vigário e Frota (1992) e Frota e Vigário (1993) procuram estabelecer uma tipologia das produções sonoras tanto da mãe quanto da criança. Concentrando-nos inicialmente na fala da mãe, as autoras observam que é possível estabelecer dois tipos de categorização perceptual para as produções: uma mais descritiva dos contornos entonacionais (ascendentes, descendentes e combinação dos dois anteriores) e outra de natureza mais formal e/ou funcional (exclamativa, declarativa, interrogativa, chamamento, etc.). Elas defendem que é possível estabelecer uma correspondência entre essas duas categorizações perceptuais, ou seja, procuram os correlatos acústicos ou contornos entonacionais prototípicos para um determinado tipo de enunciado.

Todos esses estudos, apesar de importantes, estão tentando verificar como o *input* prosódico auxilia na construção da semântica e da pragmática, sem considerar, no entanto, uma possível ancoragem para fenômenos sintáticos. Interessante notar que tanto Fernald (1995) quanto Vigário e

Frota (1992) reconhecem, em seus dados, a inserção de *filler sounds*, porém, não lhes atribuem um caráter gramatical, deixando-os, portanto, sem explicação⁵.

Para podermos justificar qualquer tipo de *bootstrapping*, devemos levar em conta as diferentes estratégias das crianças para adquirir a linguagem. Peters (1977) aponta para a necessidade de se levar em conta que as crianças podem utilizar-se de aproximações mais analíticas ou gestálticas para analisar a fala que lhes serve de *input*. Segundo ela, nenhuma criança faz uso de somente um tipo de abordagem, mas há uma predominância de uma ou outra estratégia. As crianças mais analíticas tendem a apresentar uma fala mais inteligível, predominando enunciados de uma palavra com uma ou duas sílabas, que vão crescendo lentamente tanto em tamanho quanto em semelhança com a fala do adulto. Normalmente, essas crianças tendem a começar a usar as sentenças aos 14 meses. Já as crianças mais gestálticas começam mais cedo e sua fala é marcada por um contorno entonacional mais caracterizado em detrimento da semelhança com a fala do adulto. Seus enunciados tendem a ser mais longos, no entanto, perdem em clareza. Num estudo em que procurava argumentar que os critérios de frequência e distribuição podem ser substituídos com ganhos pelos critérios de precisão articulatória e fluência, Plunkett (1993) mostra que a fluência é inversamente proporcional à precisão, tanto no que diz respeito à produção da criança quanto ao *input* que lhe é dirigido. O trabalho de Peters (1977) foi um dos primeiros estudos que apontaram para a diferença de estratégia das crianças, não mais concebendo que elas tivessem todas uma mesma aproximação para com os dados. Este fato é importante pois, ao considerarmos a possibilidade de estratégias diferentes, foi possível incorporarmos os dados das crianças gestálticas, cuja fala era ignorada anteriormente, por predominarem sentenças ininteligíveis. Dito de outra forma, enquanto se tentava analisar apenas a produção das crianças mais analíticas, só era possível estabelecer uma relação entre as palavras e seu significado. A partir do momento em que passamos a tratar dos dados de crianças mais gestálticas, cujos enunciados não tinham uma correspondência clara entre as palavras e seus significados, foi necessário buscar uma outra explicação para essas produções e para como se dava o desenvolvimento gramatical das mesmas. Se o *bootstrapping* semântico até

⁵ Para uma possível explicação gramatical desse fenômeno, conferir Santos (1995), Bottari, Cipriani e Chilosi (1992).

poderia dar conta dos dados das crianças mais analíticas, tornou-se necessário postular um processo de ancoragem que explicasse o que ocorria com as crianças mais gestálticas. Esse seria o papel do *bootstrapping* prosódico.

De acordo com Fernald e McRoberts (1996), a concepção geral de *bootstrapping* prosódico é de que fronteiras sintáticas teriam correlatos prosódicos confiáveis na fala do adulto. Esses correlatos seriam pausa, contorno de altura e prolongamento de vogal, que, como marcadores acústicos, seriam potencialmente muito úteis à criança no processo de aquisição da linguagem. Segundo os autores, esse mapeamento entre sintaxe e prosódia seria ainda mais confiável e discernível na fala dirigida especialmente à criança, por serem realizados de forma mais marcada (por exemplo, entonações com proeminências de altura mais definida, estilos de fala do tipo *babytalk*, etc.).

Ressaltamos, neste ponto, que a noção aqui envolvida de *bootstrapping* não é a mesma utilizada por Pinker (1984, 1987, 1991). De acordo com Fernald e McRoberts (1996), a noção de *bootstrapping* vai auxiliar a criança em processos mais gerais, tais como o recorte do *input* em segmentos e o reconhecimento de diferentes contornos de enunciados. No entanto, mesmo dentro de uma perspectiva prosódica, há autores que têm uma concepção de *bootstrapping* mais próxima da de Pinker (1984, 1987, 1991), dentre eles Selkirk (1996), que apresentamos a seguir.

Existem vários estudos que apontam para a diferença entre palavras lexicais e funcionais e o objetivo de Selkirk (1996) é procurar propriedades fonológicas que diferenciariam essas duas categorias e que auxiliariam a criança durante seu processo de aquisição da sintaxe. Para a autora, as palavras funcionais e lexicais teriam comportamentos diferentes no que diz respeito à estrutura prosódica, de modo que somente as palavras lexicais pudessem figurar no estabelecimento de restritores morfossintáticos na estrutura prosódica. Os itens pertencentes às categorias funcionais não necessariamente são considerados como palavras fonológicas, ao contrário dos pertencentes às categorias lexicais, que sempre o são. Outra característica diferenciadora é que as palavras funcionais podem aparecer em diferentes estruturas prosódicas como clíticos fonológicos. A diferença entre o comportamento prosódico das palavras funcionais das lexicais é que guiaria a criança na categorização dos itens lexicais, antes mesmo que ela estabelecesse o significado dos mesmos. Apesar de ser um trabalho

muito interessante, Selkirk (1996) não aponta para os correlatos fonológicos que a criança usaria para fazer a análise proposta por ela. Se o trabalho é consistente dentro da teoria prosódica proposta pela autora, ainda lhe faltam dados empíricos que corroborem sua análise.

Se Selkirk (1996) não se preocupa em apresentar os correlatos fonológicos que embasariam sua hipótese, Fernald e McRoberts (1996) fazem uma análise crítica de diversos outros trabalhos que tentam apontar para quais seriam as pistas prosódicas que a criança utilizaria para construir suas gramáticas. Os autores chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, o processo de *bootstrapping* prosódico tem sido super-valorizado. As críticas dos autores baseiam-se, preponderantemente, na confiabilidade das pistas prosódicas evocadas pelos autores. Fernald e McRoberts (1996) apontam para a quantidade de trabalhos que têm chegado a resultados incorretos devido a problemas de ordem estatística. No que diz respeito às pistas acústicas, os autores iniciam mostrando que a relação, muitas vezes dada como óbvia e certa, entre fronteiras sintáticas e prosódicas, nem sempre é verdadeira. No que diz respeito às pausas, estas nem sempre indicam fronteiras sintáticas, podendo indicar hesitação, formulação, erros. A alteração na frequência fundamental, normalmente associada a certos tipos de fronteiras frasais e a tipos funcionais de enunciados, também não pode ser considerada confiável, uma vez que pode sofrer influência de aspectos lingüísticos (como o foco) e não-lingüísticos (fala espontânea *vs.* não-espontânea, variantes sociais). Por sua vez, a duração, que neste caso é observada nos estudos fonológicos como um prolongamento da vogal final do enunciado, também traz problemas. Os mesmos fatores não-lingüísticos que afetam a pausa e a frequência fundamental também minimizam a confiabilidade da duração enquanto pista lingüística.

Apesar dos resultados encontrados pelos autores parecerem desestimulantes para a consideração do *bootstrapping* prosódico, não devemos nos esquecer que esses resultados foram obtidos levando-se em conta as pistas prosódicas isoladamente, e como eles próprios admitem, a conjunção desses fatores pode fazer com que os mesmos sejam mais influentes no processo de ancoragem. Fernald e McRoberts (1996), depois de mostrar o perigo de se supervalorizar as pistas prosódicas, vão procurar mostrar, através de experimentos, que a criança realmente utiliza pistas prosódicas, mas talvez elas não tenham um mapeamento tão direto como o que vem sendo defendido. Os autores, analisando estudos descritivos e

experimentais, chegam à mesma conclusão de Fernald (1995), de que as sentenças dirigidas às crianças têm mais pistas prosódicas – ou ao menos estas são mais exageradas – do que as sentenças dirigidas aos adultos. Um problema que se coloca, no entanto, é que, usando-se de critérios lingüísticos, as cláusulas ou sentenças dirigidas às crianças não necessariamente correspondem às cláusulas ou sentenças na fala dirigida ao adulto. Tanto considerando-se uma ancoragem *bottom-up* como *top-down*⁶, a associação entre pistas prosódicas e cláusulas não é “total”. Esse parece ser o grande problema do trabalho de Fernald e McRoberts (1996): ao procurarem chamar a atenção para o problema de se superestimar o papel do *bootstrapping* prosódico, os autores acabam caindo no extremo de procurar por pistas “universais”, resultados “sem exceção”, e sabemos que as pistas indicam tendências, não generalizações.

Outra importante reflexão que deve ser considerada quando se trabalha com a prosódia na aquisição, principalmente porque trata do português brasileiro, é a desenvolvida por Scarpa (1994). A autora chama a atenção para o fato de que, freqüentemente, os estudiosos, ao trabalharem com a prosódia, acabam por assumir que ela seria primitiva ao léxico e à gramática, ou seja, que os padrões prosódicos já estão estabelecidos e minimamente estruturados antes da aquisição do léxico e da sintaxe. Como conseqüência de se admitir o primitivismo prosódico, muitos acabam por acreditar que a prosódia, então, indicaria um conhecimento prévio categorial ou gramatical. Segundo Scarpa, os adeptos da noção de *bootstrapping* têm como base o argumento do conhecimento categorial prévio subjacente, embora divirjam quanto a considerar o *bootstrapping* suficiente ou não para a tarefa de aquisição da linguagem. A autora concorda com uma hipótese mais fraca de *bootstrapping* prosódico, em que este não seria o único meio de acesso às estruturas gramaticais. Para ela, não há correspondência biunívoca entre as estruturas entonacionais e as estruturas sintáticas, apenas tendências de correspondência, e não é possível atribuir um único

⁶ A fonologia prosódica considera que os enunciados são organizados prosodicamente em níveis hierárquicos, a saber: a sílaba, o pé, a palavra fonológica, o grupo clítico, o sintagma fonológico, o sintagma entonacional e a sentença (NESPOR; VOGEL, 1986). Uma aproximação *bottom-up* seria a que propõe que a criança inicia o processo de construção dos domínios a partir do mais baixo, o pé, e vai “subindo” na construção da hierarquia. Uma aproximação *top-down* considera que a criança inicia o processo a partir do sintagma entonacional e vai descendo na construção hierárquica. Ambas as aproximações iniciam-se a partir do que é perceptível para a criança (alternância entre sílabas fortes e fracas; contorno entonacional), por isso não iniciam pelo nível mais baixo (sílaba) ou mais alto (sentença). Para uma descrição aprofundada, cf. Scarpa (1999).

significado a uma determinada curva entonacional. Outro problema que se coloca é que o que é visto como primitivismo da prosódia deriva da precocidade da manifestação de fenômenos prosódicos e paralingüísticos. No entanto, essas primeiras manifestações, que ocorrem na fase pré-lingüística, ainda não estão estruturadas, organizadas, e, por conseqüência, não podem ser associadas a nenhum significado, mesmo que funcional. A autora cita trabalhos – Cruttenden (1974, 1985), entre outros – em que se argumenta que certos aspectos prosódicos são adquiridos bem mais tardiamente no processo de aquisição. No que concerne à prosódia como indicadora de conhecimento gramatical prévio, a autora propõe que, pela prosódia, a criança molda a materialidade fônica, organizando o significante (através da delimitação e segmentação) e que o trabalho sintático é

[...] concomitante com o fônico, integrado a ele e sofrendo também processos sucessivos de organizações e reorganizações [...] Organizações e reorganizações não indicam necessariamente domínio de sistemas ou subsistemas já estabelecidos e construídos. Elas podem ter um caráter sistematicamente mais geral ou então podem ser locais, em que partes de domínios já razoavelmente estáveis podem conviver com áreas ainda bem rudimentarmente organizadas. (SCARPA, 1994, p.7-8).

Assim como, para a autora, a prosódia não pode ser vista como índice de conhecimento sintático prévio, os *nouns* (categorias semânticas) de Pinker (1984, 1987, 1991) também não indicam conhecimento gramatical. Dessa forma, a questão que se coloca é se podemos dizer que “fenômenos” que ocorrem em um determinado módulo podem ser considerados evidências de “fenômenos” em outro módulo. Ou seja, assumirmos uma hipótese inatista, de que a criança tem conhecimento prévio das categorias gramaticais, decorre da interpretação de fenômenos nos módulos Forma Fonológica (PF) e Forma Lógica (LF), ou decorre da análise de fenômenos que ocorrem dentro do próprio componente sintático? Segundo as propostas por nós analisadas, nem prosódia nem semântica indicam conhecimento gramatical prévio, mas são vias de acesso da criança para a gramática. As indicações de conhecimento gramatical prévio decorrem de análises dentro do próprio componente sintático (estruturação, regência, caso...).

No que concerne ao primitivismo da prosódia, advogamos em favor de um meio-termo, de uma hipótese mais fraca, que parece também ser a

de Scarpa (1995, 1999, 2000) e Santos (2001, 2003). Concebemos que não é possível esperar que toda a estruturação prosódica esteja pronta para poder alicerçar o trabalho sintático, mas as próprias autoras afirmam que a criança, ao trabalhar com os níveis prosódicos, ancora o trabalho de um determinado nível em um outro já estruturado. Assim, o alicerce para a criança trabalhar os níveis mais baixos da hierarquia prosódica seria o sintagma entonacional, já mais estruturado. Se o sintagma entonacional é mais estruturado para poder servir de alicerce é porque o trabalho com ele foi realizado anteriormente. Logo, o trabalho com o sintagma entonacional é, de certa forma, primitivo, anterior aos demais. O mesmo concebemos para o *bootstrapping* inter-módulos (cf. SANTOS, 1995; SANTOS; SCARPA, 2004): a criança começa o trabalho com a prosódia mais cedo do que com a sintaxe (e provavelmente até do que com a semântica, uma vez que ela vai procurar padrões para recortar o *input* e lhe dar um significado), e, em algum ponto da aquisição, “aquilo” que já estiver mais estruturado prosodicamente auxiliará, alicerçará o trabalho sintático, não significando que o trabalho prosódico tenha terminado. Neste ponto, algumas questões se colocam, para as quais ainda não temos respostas: a) se a criança ancora o trabalho sintático no prosódico, e este ainda não está terminado, o que na prosódia é necessário para ancorar o trabalho sintático?; b) se o trabalho com um determinado nível prosódico não precisa estar terminado para ancorar o trabalho com a sintaxe, o fato de ele ainda estar sujeito a reorganizações não levaria a criança a conclusões errôneas sobre a sintaxe de sua língua? Ou podemos argumentar a favor de subgrupos prosódicos que funcionariam como *constraints* no trabalho de *bootstrapping*?

Apesar de todos esses problemas na definição da função do *bootstrapping* prosódico na aquisição, não é possível negar o seu papel. Vários estudos mostram que a criança usa as pistas prosódicas para o trabalho com a língua, e muitos experimentos indicam que línguas artificiais não são aprendidas se não houver um correlato prosódico ao gramatical (FERNALD; McROBERTS, 1996). Dessa forma, o *bootstrapping* prosódico pode ser entendido como o trabalho que a criança faz a partir do que lhe é oferecido. Ela ouve um contínuo de sons, com variações de altura e de força. A criança vai trabalhar com essa massa fônica procurando por padrões e tentando dar-lhes um significado. Ao conseguir delimitar certos padrões, a criança vai procurar segmentá-los e dar-lhe significado semântico e sintático. Num período posterior, quando a criança já tiver algum

conhecimento sintático e as pistas sintáticas não estiverem de acordo com as pistas prosódicas – por exemplo, num caso de fronteiras de enunciado –, a criança dará atenção às pistas sintáticas, rejeitando a informação prosódica, da mesma forma que ocorre no *bootstrapping* semântico. Podemos, então dizer, que a criança inicia seu processo de aquisição com sentenças fonológicas, e que posteriormente vai substituí-las por sentenças sintáticas.

***Bootstrapping* prosódico e semântico**

Uma questão que se nos coloca ao tratarmos dos diferentes processos de *bootstrapping* é se haveria alguma ordenação entre eles. Dizendo em outras palavras: vimos que, no que concerne à semântica, a criança inicia o processo de aquisição da linguagem através do *bootstrapping* semântico e depois o substitui por uma espécie de *bootstrapping* sintático (SDDL) quando as informações tornam-se conflitantes. Por outro lado, também observamos que, no que respeita à fonologia, a criança inicia com o *bootstrapping* prosódico e, mais tardiamente, quando as informações forem conflitantes com as informações sintáticas, privilegia a informação sintática. Dessa forma, é como se tivéssemos paralelamente dois processos:

bootstrapping semântico → *bootstrapping* sintático

bootstrapping prosódico → *bootstrapping* sintático

Admitindo-se que o primeiro contato da criança com a linguagem se dá através da sua forma fônica, não é de todo inconcebível hipotetizar que o *bootstrapping* prosódico é anterior ao *bootstrapping* semântico⁷:

bootstrapping prosódico → *bootstrapping* semântico

Unindo essas propostas, podemos dizer então que o trabalho prosódico é anterior ao trabalho semântico e serve de alicerce para este (sem

⁷ De acordo com um parecerista, esta "afirmação parece descaracterizar o caráter inatista em favor de uma abordagem mais interacionista" da aquisição. A questão seria se "a linguagem viria de dentro ou de fora do indivíduo". É possível analisar a prosódia como adquirida na relação entre indivíduos. No entanto, não nos parece incoerente com a abordagem inatista assumir que há pistas prosódicas e semânticas, inatas, e que a criança inicia seu trabalho com a prosódia porque esta é a materialidade a que ela tem acesso primeiro. Essa materialidade inicial, necessária para aquisição, não descaracteriza a visão inatista dado que, mesmo nas diversas visões inatistas propostas na literatura corrente, não se nega a necessidade do *input*: o aparato é inato, mas se a criança não for "exposta" à língua a ser adquirida, ela não adquirirá língua nenhuma. Nesse sentido, a prosódia é o *input* inicial a que a criança é apresentada.

esquecermos que o fato de um módulo ancorar outro não significa que ele já esteja totalmente estruturado, mas apenas que tem uma estrutura suficiente não só para continuar o seu trabalho como também alicerçar o trabalho de outros níveis ou módulos). Uma vez que a prosódia serve de alicerce tanto para a semântica como para a sintaxe (e não há estudos que indiquem um *bootstrapping* da semântica para a prosódia), podemos imaginar que há um momento em que os *bootstrapping* prosódico e semântico se sobrepõem:

bootstrapping prosódico → *bootstrapping* prosódico → *bootstrapping* sintático

bootstrapping prosódico → *bootstrapping* semântico → *bootstrapping* sintático

A questão que nos colocamos é: no momento em que a criança tem tanto o *bootstrapping* prosódico quanto o semântico, qual deles ela privilegia no caso de haver informações conflitantes? Ou seja, se a prosódia indicar uma coisa e a semântica outra, e a criança ainda não puder fazer uso de informações sintáticas, qual informação ela aceitará?

Não temos ainda evidências sobre o assunto, e não temos conhecimento de nenhum estudo sobre o fenômeno, mas podemos especular que, quando uma criança leva uma “bronca” de um adulto, mas a entonação desse enunciado não é de desaprovação (quando, por exemplo, a mãe fica repetindo para a criança: “Não faz isso, filhinho!”, a criança tende a ignorar a fala da mãe e continua agindo como se nada tivesse ocorrendo), a criança leva em conta a informação prosódica. Este é certamente um assunto que merece estudos posteriores.

Finalmente, a questão inicial dos estudos em aquisição da linguagem fica ainda por ser respondida: como as crianças começam a lidar com a linguagem? Os trabalhos aqui discutidos mostram que há um processo de ancoragem do que deve ser adquirido no que já foi adquirido. No entanto, fica a questão do trabalho inicial, primeiro. Se a prosódia é o *bootstrapping* inicial, o que ancora a prosódia? A resposta é que existe um *bootstrapping* inter-módulos: aspectos mais desenvolvidos da prosódia ancoram aspectos ainda por ser adquiridos. Mas o que ancoraria o primeiro aspecto prosódico adquirido? Não há uma resposta para tal questão no momento. Os estudos em prosódia são muito mais recentes do que os estudos em outras áreas e muito ainda está por ser descoberto sobre o assunto⁸.

⁸ Agradecemos a um parecerista por nos chamar a atenção para a questão.

SANTOS, R.S.; SIKANSI, N.S. Generativism and bootstrapping: a retrospective study. *Revista do GEL*, Araraquara, n.2, p.119-143, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This paper reviews the most important works on bootstrapping that relates this process to the innatist theoretical proposal of language acquisition, and discusses the different notions of bootstrapping found in the literature on different languages as well as on Brazilian Portuguese. Although this paper does not focus on an empirical analysis, it is intended to raise relevant theoretical questions that involve bootstrapping.*

■ **KEYWORDS:** *Language acquisition. Prosody. Semantics. Bootstrapping. Linguistic components.*

Referências

ATKINSON, M. **Children's Syntax:** an introduction to Principles and Parameters Theory. Oxford, UK: Mass. Blackwell Publishers. 1992.

BORER, H.; WEXLER, K. The maturation of syntax. In: ROEPER, T.; WILLIAMS, E. **Parameter setting.** Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1987. p. 123-172.

BOTTARI, P.; CIPRIANI, P.; CHILOSI, A.M. Proto-syntactic devices: in the acquisition of Italian Free Morphology. **GenGenP**, Geneve, v.0, n.1-2, p.83-101, 1992.

BRAINE, M.D.S. What sort of innate structure is needed to "bootstrapping" into syntax? **Cognition**, Lausanne, v.2, n.45, p.77-100, 1992.

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

CHOMSKY, N. **Government and binding theory**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1982.

_____. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Tradução de J.Meireles e E.P.Raposo. Coimbra: Arménio Amado Ed., 1975.

CRUTTENDEN, A. Intonation comprehension in te-year-olds. **Journal of Child Language**, Cambridge, v.12, n.3, p.653-661, 1985.

_____. An experiment involving comprehension of intonation in children from 7 to 10. **Journal of Child Language**, Cambridge, v.2, n.1, p.221-232, 1974.

FERNALD, A.; McROBERTS, G. Prosodic bootstrapping: a critical analysis of the argument and evidence. In: MORGAN, J.L.; DEMUTH, K. (Eds.). **Signal to syntax: "bootstrapping" from speech to grammar in early acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Pub., 1996. p.365-387.

FERNALD, A. Human maternal vocalizations to infants as biologically relevant signals: an evolutionary perspective. In: BLOOM, P. **Language acquisition: core readings**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1995. p.51-94.

FROTA, S.; VIGÁRIO, M. Aquisição da prosódia 2: categorias, evolução e iteração. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.4, n.11, p.531-555, 1993.

GRIMSHAW, J. Form, function, and the acquisition device. In: BAKER, C.L.; McCARTHY, J.J. **The logical problem of language acquisition**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1981. p.165-182.

MACNAMARA, J. **Names for things: a study of human learning**. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1982.

McDANIEL, D.; CAIRNS, H.S. The processing and acquisition of Control Structures by young children. In: FRAZIER, L.; DE VILLERS, J. **Language processing and language acquisition**. Boston: Kluwer Academic Pub., 1990. p.313-326.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic phonology**. Dordrecht: Foris Publication, 1986.

PETERS, A. Language learning strategies: does the whole equal to sum of the parts? *Language*, Cambridge, Mass.: v.53, n.3, p.560-573, 1977.

PINKER, S. **Learnability and cognition: the acquisition of argument structure.** Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1991.

_____. The "bootstrapping" problem in language acquisition. In: MacWHINNEY, B. **Mechanisms of language acquisition.** London: Lawrence Erlbaum Associates Pub., 1987. p.399-442.

_____. **Language learnability and language development.** Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.

PLUNKETT, K. Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of Child Language*, Cambridge, v.2, n.20, p.43-60, 1993.

SANTOS, R.S. Bootstrapping in the acquisition of word stress in Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics*, Lisboa, v.1, n.1, p.93-114, 2003.

_____. **Aquisição do acento de palavra em português brasileiro.** 2001. 312p. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. **Uma interface fonologia-sintaxe: o uso de sons preenchedores da categoria funcional dos determinantes no processo de aquisição da linguagem.** 1995. 130p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

SANTOS, R.S.; SCARPA, E.M. Processos fonológicos de ancoragem e aquisição de determinantes. *Revista Letras de Hoje*, Porto Alegre, n.3, v.39, p.139-155, 2004.

SCARPA, E.M. Filler-sounds and the acquisition of prosody. *Cahiers d'acquisition et de pathologie du langage*, Paris, v.20, p.83-99, 2000.

_____. Sons preenchedores e guardadores de lugar: relações entre fatos sintáticos e prosódicos na aquisição da linguagem. In: SCARPA, E.M. **Estudos de prosódia.** Campinas: Ed.Unicamp, 1999. p.253-284.

SCARPA, E.M. **When syllables are utterances**. Comunicação apresentada no II Encontro de Statistical Physics, Pattern Recognition and Grammar Selection, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

_____. **Filler-sounds e guardadores de lugar**: questões de organização e desenvolvimento na aquisição da prosódia. Comunicação apresentada no I Encontro de Statistical Physics, Pattern Recognition and Grammar Selection, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SELKIRK, E. The prosodic structure of function words. In: MORGAN, J.L.; DEMUTH, K. **Signal to syntax: "bootstrapping" from speech to grammar in early acquisition**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Pub., 1996. p.187-214.

THORNTON, R.; CRAIN, S. Successfull cyclic movement. In: HOEKSTRA, T.; SCHWARTZ, B.D. **Language acquisition studies in generative grammar**. Philadelphia: John Benjamins Pub. Comp., 1994. p.215-252.

VIGÁRIO, M.; FROTA, S. Aquisição da prosódia 1: uma categorização das produções sonoras de e para a criança. **Análise Psicológica**, Lisboa, v.4, n.10, p.457-478, 1992.

A INSCRIÇÃO NOS GÊNEROS EPISTOLARES EM DADOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Rosana Mara KOERNER¹

■ **RESUMO:** O presente artigo objetiva apresentar o modo como uma criança em fase de aquisição da linguagem escrita inscreve sua produção em alguns gêneros epistolares (bilhete, carta, cartão e convite). Para tanto, a opção metodológica que possibilitou o olhar sobre os dados, longitudinalmente coletados, recaiu sobre o modelo proposto por Ginzburg (1986) – o chamado paradigma indiciário. A análise apontou para uma incidência maior de cartas e bilhetes na fase inicial de aquisição. A criança percebeu a escrita como um mecanismo de interação mais eficaz do que a expressão oral em alguns contextos, passando a explorar as possibilidades que ela lhe oferecia. Muitos fatores interferiram no processo de inscrição nos gêneros epistolares: o contexto de produção (situação doméstica e situação escolar), os diferentes interlocutores, o seu domínio da linguagem escrita, o estilo dos gêneros. Os principais autores que dão sustentação teórica às discussões são: Bakhtin (2000), Marcuschi (2000), Schneuwly e Dolz (1999) e Abaurre et al. (1997).

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Aquisição. Escrita. Gêneros epistolares. Gêneros discursivos.

¹ Departamento de Letras e Pedagogia da Universidade da Região de Joinville–UNIVILLE – 89216-400 – Joinville-SC, Brasil. E-mail: rosanamak@terra.com.br.

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar os resultados de uma investigação sobre o processo de inscrição de uma criança em fase de aquisição da escrita nos chamados gêneros epistolares (bilhetes, cartas, cartões e convites)². Serão observados os contextos de produção e a adequação ao estilo desses gêneros. Inicialmente apresento as noções de gênero que me possibilitaram olhar para os dados de aquisição da escrita a partir de uma dada posição.

Os textos produzidos durante a fase de aquisição da escrita são reveladores de como se está processando essa aquisição e, nesse processo, encontra-se a inscrição das produções de crianças nos diferentes gêneros discursivos em circulação no seu contexto social, sem perder de vista as influências que esse contexto exerce sobre a própria atividade de produção. É aqui que a relação sujeito/linguagem se redimensiona a partir da aquisição de uma nova forma de manifestação lingüística. É quando, mais uma vez, ele aprende a ser sujeito exercendo um duplo trabalho: de inscrição em práticas formalizadas de uso social da escrita e de manifestação do individual, atualizando-se como ser sócio-historicamente situado.

É nesse sentido que reconheço, com Abaurre et al. (1995, p.7), a importância que têm os dados da escrita inicial:

Acreditamos que os dados da escrita inicial por sua freqüente singularidade, são importantes indícios do processo geral através do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Acreditamos também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, podem esses dados contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria lingüística.

No processo de aquisição da escrita, a relação do sujeito com a linguagem torna-se mais evidente, dadas as características próprias dessa modalidade, que exige, de alguma forma, uma atividade distinta daquela que envolve a aquisição da linguagem oral. Faz-se necessário um trabalho sobre a linguagem, crescentemente consciente e reflexivo, para que, finalmente, seu caráter dialógico se concretize. É um trabalho, por assim

² Estes resultados fazem parte de um trabalho de investigação sobre a trajetória de inscrição em diferentes gêneros discursivos do referido sujeito (KOERNER, 2003).

dizer, prévio ou anterior ao próprio ato discursivo. Talvez seja esse lapso de tempo que separa a elaboração do escrever e a sua efetivação enquanto tal (um escrever que se dirige a alguém) que torna ainda mais complexo o processo de aquisição da linguagem escrita. Quanto do caráter dialógico da linguagem não se perde justamente nesse lapso?

Assim, nesse trabalho sobre a linguagem, a dialogia se constitui como característica essencial. As interações se fundam sobre o caráter dialógico da linguagem, caso contrário, não haveria **inter-ação** e sim, manifestações lingüísticas isoladas. Assim, é no diálogo e a partir dele que se encontram os sujeitos que vão, desse modo, constituindo-se como sujeitos discursivos.

O diálogo, portanto, constitui-se de um conjunto de enunciados construídos sob a perspectiva tanto da resposta que pretendem significar ao dizer do outro, como da resposta que pretendem provocar no dizer do outro. É dessa dinamicidade, entre dizer e reagir ao dizer, que se originam os enunciados, e é em função dela que eles são elaborados, assumindo o seu papel constitutivo do discurso. O discurso se materializa, sob esta ótica, no fluxo responsivo dos enunciados, detentores da intencionalidade expressiva dos enunciadore, ao pretender veicular um determinado conteúdo. É, talvez, essa expressividade que dá maior visibilidade ao trabalho **sobre e com** a linguagem, empreendido por aqueles que interagem. Não há como conceber o diálogo sem expressividade; ela é inerente à linguagem. É ela, muito provavelmente, que extrai a língua de sua abstração enquanto sistema e lhe confere o caráter social que a transforma em fenômeno sócio-histórico-cultural.

Voltando o olhar para o processo de aquisição, tanto oral quanto escrita, pode-se acrescentar então que não é só o dizer/escrever que vai ganhando corpo nas interações que a criança estabelece no início do processo de aquisição, mas também o dizer/escrever de um certo modo. E esse dizer/escrever de um certo modo pode ser revelador dos modos como a criança vai percebendo os contextos das enunciações e das previsões que faz acerca dos efeitos de sentido que seu dizer/escrever pode provocar. Nesse contexto, está implicada a figura do outro, daquele que co-participa do fluxo interacional, seja de forma nitidamente determinante quando do sujeito em formação, ou de forma mais ou menos reguladora quando do sujeito já pressuposto como capaz de perceber os sentidos possíveis que permeiam os enunciados.

Ora, dado que o homem (se)conhece e (se)reconhece (n)o mundo essencialmente através das interações/diálogos que estabelece com seus iguais, e que é nessas interações/diálogos que os discursos se manifestam, é possível pressupor uma variabilidade quase infinita de **contatos dialógicos**, o que, por sua vez, permite pressupor uma variabilidade quase infinita de discursos. Essa variabilidade é determinada por uma série de condições ligadas ao ato concreto da ação discursiva, todas elas mais ou menos controladas pela intencionalidade dos interlocutores. São essas condições que circunscrevem os discursos em modos determinados de funcionamento, que lhes permitem o reconhecimento e, portanto, a inscrição dos interlocutores na atividade discursiva. Chega-se, aqui, à noção de **gênero discursivo**, como proposta por Bakhtin (2000, p.279), como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]”.

A noção de gênero proposta por Bakhtin (2000) redimensionou o emprego da expressão **gênero**, tradicionalmente ligada à atividade literária ou retórica. A partir do autor russo, a noção de gênero tem sido aplicada às produções verbais organizadas como um todo, tanto em suas formas escritas como em suas formas orais. Considerando-se a variabilidade dessas produções que nos rodeiam, chega-se, por extensão, à variabilidade de gêneros sugerida por Bakhtin (2000, p.279):

A riqueza e a variabilidade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Pode-se assim dizer que, à medida que se ampliam as interações nas quais os sujeitos se envolvem, amplia-se, também, o seu conhecimento sobre os gêneros que estão circunscritos a essas interações: não só o conhecimento sobre um dado gênero, mas, também, o conhecimento acerca dos diferentes gêneros e de suas esferas de utilização. Apropriamo-nos, assim, não só de um gênero, mas de diferentes gêneros e, na esteira dessa idéia, das suas diferentes possibilidades de uso (até porque a noção de uso é inerente à noção de gênero). É o aspecto estável de um gênero, como sugerido por Bakhtin (2000), que torna possível a sua apropriação. É essa estabilidade que permite aos interlocutores reconhecerem em qual gênero discursivo devem inscrever os seus enunciados, o que remete à idéia de

adequação discursiva. Cabe ao locutor reconhecer a esfera de comunicação na qual se encontra e qual o gênero discursivo que a ela seja adequado. No processo de apropriação do gênero está, portanto, implicado o envolvimento do sujeito aprendiz em diferentes práticas discursivas às quais se concretizam através dos gêneros. E também nisso se manifesta a singularidade do sujeito.

Pensando no processo de aquisição da linguagem escrita, vale indagar sobre os modos como se dá, por consequência, a aquisição dos gêneros discursivos, ou melhor, como as escritas iniciais se inscrevem nos diferentes gêneros e sobre como isso afeta a atividade discursiva do sujeito escrevente. Não há, pois, como verificar a inscrição da escrita dos sujeitos em determinados gêneros, se não observarmos como os enunciados desses sujeitos vão assumindo o caráter estável que marca os gêneros. É essa estabilidade que permite que o gênero cumpra a sua função de veiculador do intuito discursivo do sujeito, a partir da fusão de certos elementos – “[...] estilo, conteúdo temático e construção composicional [...]”, cf. Bakhtin (2000, p.279) – e da adequação à esfera de comunicação na qual esse sujeito se encontra.

A estabilidade relativa dos enunciados é o que determina, em última análise, o estilo do gênero; ou seja, aquelas características que possibilitam a identificação e a distinção dos diferentes gêneros discursivos, ligados a diferentes esferas de utilização. Assim, o processo de inscrição das escritas infantis nos diferentes gêneros em circulação em seu contexto social está condicionado pela assimilação dessas características. Isso, contudo, pode-se dizer, é só o ponto de partida. Segundo Mayrink-Sabinson (1993, p.195): “A criança parte do conhecido, do já constituído, mas o manipula à sua maneira – essa manipulação permite novas descobertas e a reformulação do sistema lingüístico.” Essa **manipulação** é decorrente do fato de que cada sujeito é **um** sujeito sócio-histórico, e isso não pode ser simplesmente apagado no momento em que adquire uma nova modalidade lingüística, ou nova forma de estabelecer interações. Assim, mesmo que características de gêneros tenham que ser assimiladas para que seja possível sua identificação como tais, isso se dará de um modo particular.

É esse modo particular de inscrição da produção escrita de um sujeito nos gêneros epistolares que será abordado a seguir. Serão observados aspectos como a trajetória histórica do sujeito pelos gêneros epistolares; a adequação ou não ao estilo do gênero e como isso se torna perceptível ao

longo do processo; a interferência do contexto na inscrição das produções e, nesse ponto, a questão do interlocutor para elas previsto. A opção pelos **gêneros epistolares** deve-se ao fato de haver uma produção significativa de textos nesses gêneros na fase inicial da aquisição da escrita do sujeito em questão.

Os dados

Os dados referem-se a produções escritas feitas por uma criança – **R** –, sob diferentes circunstâncias e para diferentes interlocutores³. Os dados foram coletados de forma naturalística durante o período que corresponde ao início (provável) da atividade escrita de **R** até o final da 4ª série do Ensino Fundamental. Concordo, nesse ponto, com o que afirmam Abaurre et al. (1995, p.7) sobre essa forma de coleta:

Acreditamos que o interesse teórico crescente pela compreensão da relevância dos dados singulares na determinação dos percursos particulares trilhados pelas crianças na aquisição da linguagem justifica plenamente o privilégio que vem sendo atribuído, em pesquisas recentes sobre aquisição, aos dados coletados de forma naturalística, sem o controle rígido dos contextos experimentais criados nas situações de pesquisa.

R é uma criança sempre muito interessada em materiais escritos, motivada, possivelmente, pela intensa circulação, em casa, de livros, revistas e jornais, além dos textos produzidos pela irmã quatro anos mais velha. Todos ao seu redor são usuários da modalidade escrita, seja como leitores, seja como escreventes. Durante o seu processo de aquisição da escrita (aos quatro anos e meio, mais explicitamente), **R** viu os pais intensamente envolvidos com a produção escrita de trabalhos acadêmicos.

A principal questão de investigação que orientou a análise dos dados foi: **como se deu o processo de inscrição da escrita de R nos gêneros epistolares?** Optou-se pelo paradigma indiciário de investigação, como

³ Para este artigo foram selecionados apenas três textos (dados os limites próprios da publicação), relativamente representativos do processo de inscrição de **R**. Os textos encontram-se em anexo. Os dados usados no estudo que dá base a este artigo, contudo, ultrapassam a duas centenas de textos, e são, em alguns momentos, referenciados no presente texto (KOERNER, 2003).

encaminhamento metodológico. Com base em Ginzburg (1986), Abaurre et al. (1997, p.83) definem o paradigma indiciário como:

[...] um modelo epistemológico fundado no detalhe, no 'resíduo', no episódio, no singular, a partir do pressuposto de que, se identificados a partir de princípios metodológicos previamente definidos, os dados singulares podem ser altamente reveladores daquilo que se busca conhecer [...].

O presente estudo pretende contribuir para a discussão em torno da questão da relação que há entre aquisição da escrita e gênero (no caso do presente artigo, mais especificamente dos gêneros epistolares).

A circulação de R pelos gêneros epistolares

As primeiras produções escritas de R caracterizam-se por uma estreita relação com o contexto de produção, significando quase um simples gesto por escrito de uma manifestação oral. Talvez seja isso que possa explicar a incidência dos gêneros bilhetes, convites, cartões e cartas na fase inicial de sua atividade escrita. Além do fato de serem gêneros que, por si sós, mantêm uma íntima relação com um dado contexto, muitos de seus exemplares só terão o sentido completado a partir do reconhecimento da situação interativa que envolveu a sua produção. É preciso, portanto, reconhecer, em alguns dos textos escritos por R, uma relação de dependência com o contexto, como sugerida por Costa Val (1997, p.70):

Não se pode deixar de reconhecer a existência de textos escritos bastante dependentes do contexto imediato e que assinalam essa dependência na sua própria formulação, como acontece nos avisos, rótulos e textos de embalagens, nas legendas de fotografias, etc.

Essa relação de dependência com o contexto pode sugerir, ainda, um certo reconhecimento da função interativa da escrita, como uma alternativa à modalidade oral, até então amplamente utilizada. Na verdade, é difícil falar de um "reconhecimento", já que não é possível saber se há, até mesmo, um "conhecimento" dessa função. A criança circula, aleatoriamente, por diferentes gêneros e faz suas escolhas a partir do que sabe.

R parece reconhecer, desde o início, a função interativa da escrita, tanto é que o gênero mais empregado por ela em situação doméstica é o

bilhete, sendo que sua utilização percorre todo o tempo da produção escrita coberto por esse estudo. O bilhete é, possivelmente, o gênero em que o aspecto da interlocução escrita melhor se evidencia, o que pode justificar o largo uso que **R** faz dele. Faz parte de sua configuração a explicitação do interlocutor a quem se dirige, geralmente, já no início do texto, e do remetente, no final. É preciso acrescentar que se trata de um gênero de relativa circulação entre as pessoas do convívio mais imediato de **R**: a mãe costumava deixar recados para a empregada e vice-versa, além daqueles deixados principalmente para a irmã e, algumas vezes, para o pai. Nesse contexto, a escrita parece adquirir para **R** o significado de mecanismo de interação, lugar de estabelecimentos de relações dialógicas. Moreira (1988, p.47) comenta que:

[...] quando o objeto está presente em situações de interação entre crianças e familiares, os usos da escrita assumem significado. Nesse significado, alcançado pelos esquemas interpretativos construídos, inserem-se a identidade do objeto de escrita, a sua eficácia externa – a função social, e a sua eficácia interna – o conteúdo.

A interlocutora de **R**, na maioria dos bilhetes, é sua mãe. Em algumas produções, elementos como destinatário/interlocutor e remetente só são passíveis de reconhecimento pelos envolvidos na situação de interação: uma vez isoladas, contudo, essas produções perdem a função interativa, e a sua inscrição em algum dado gênero torna-se difícil. É o caso de R-01 (“A Raquel qué suco”), escrito aos quatro anos e oito meses. Visto isoladamente, trata-se de um texto composto por uma simples frase. No entanto, tal produção, resultante de um dado intuito discursivo (o desejo por suco de **R**), pode ser inscrita no gênero bilhete, se considerarmos que parte da estrutura composicional que caracteriza tal gênero (destinatário e remetente) é veiculada por modos distintos daqueles da modalidade escrita. O texto parece cumprir a função de seduzir a destinatária pela simples troca de modalidade veiculadora da mensagem. A mensagem oral não gerou os resultados esperados por **R**, por isso ela optou por escrevê-la. Assim, tanto locutor como interlocutor são afetados pela atividade escrita. Isso serve para evidenciar a importância que deve ser dada ao papel desempenhado pelo interlocutor no processo de aquisição da linguagem escrita, como enfatizado por Abaurre et al. (1997, p.20):

Ora, à medida que a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela sua relação com um outro interlocutor fisicamente presente ou representado, e necessário ponto de referência para esse sujeito em constituição, cabe também perguntar que estatuto teórico deve ser atribuído, pelas teorias de aquisição da linguagem, a esse interlocutor, o que equivale a perguntar como deve ser teoricamente avaliado o papel por ele desempenhado no próprio processo de aquisição da linguagem de uma criança, ou seja, como o interlocutor afeta e é também afetado por este processo.

O não registro do destinatário do bilhete, embora de pouca ocorrência, não pode ser conferido ao desconhecimento de **R** sobre a forma de apresentação desse tipo de gênero, já que ocorre esporadicamente ao longo do processo de aquisição, paralelamente com exemplares em que o destinatário é nitidamente demarcado. Há casos em que somente o remetente aparece explicitado. É como se **R** soubesse que a mãe (destinatária da maioria dos bilhetes) perceberia logo a autoria dos textos, tanto pelo seu teor, como por exclusão nos casos em que há referência clara à irmã. O que pode estar interferindo, então, para que **R** ora explicito o destinatário, ora omita-o?

Essa indefinição também pode ser relacionada à marcação do remetente do bilhete. Por vezes, **R** apenas escreve o seu nome, por vezes, o faz com expressões típicas de fechamento desse gênero: “Beijos”, “Um beijo, Raquel”. Em outros textos, parece reproduzir a configuração de um envelope: “De: Raquel / Para: Mamãe”. Há bilhetes, no entanto, em que não ocorre o registro explícito do remetente. Nesses casos, houve a entrega imediata e em mãos, o que pode sugerir uma certa consciência de **R** sobre a eventual confusão que a não marcação do remetente poderia causar num bilhete largado em um canto qualquer. A sua função interlocutiva certamente não seria cumprida, de acordo com a intencionalidade do seu autor. É evidente que a mãe identificaria com facilidade a autoria do bilhete, dado o seu teor, a sua linguagem e a sua letra, muito diferentes daquilo que apareceria na produção escrita da irmã, quatro anos mais velha. Apesar disso, **R** parece não querer correr riscos. Talvez para ela, essas marcas não sejam tão explícitas quanto à da autoria, nitidamente identificada na assinatura do bilhete ou em seu portador. Talvez a resposta para a questão que encerra o parágrafo anterior esteja no distanciamento entre o contexto de produção do bilhete e o cumprimento de sua função interativa. Isso

ocorre especialmente nos bilhetes que são deixados em um lugar estratégico da casa, funcionando como um recado (aliás, qual é o limite entre bilhete e recado?⁴) a ser recebido pelo destinatário, assim que esse o encontrar.

Há, ainda, no *corpus* (KOERNER, 2003), bilhetes em que R faz uso de desenhos, tanto em substituição à sua assinatura, como para reforçar algum conteúdo que esteja ali sendo veiculado. É o que parece ocorrer em R-02 (escrito aos sete anos e seis meses, aproximadamente), em que aparecem os desenhos da remetente (R), do destinatário (a mãe) e da irmã que é o motivo do bilhete. Sobre esses textos, em que ocorre uma composição híbrida de texto verbal com desenhos, vale indagar acerca do papel desempenhado pelos desenhos na veiculação do conteúdo pretendido. Por vezes o desenho parece marcadamente ilustrar o conteúdo, por vezes é portador de conteúdo. São particularmente interessantes o tamanho dos desenhos em R-02 e, mais especialmente, a expressão facial das personagens representadas. Parece ocorrer uma mistura do gênero história em quadrinhos (por causa do uso de desenhos e balões) com o gênero bilhete (identificado principalmente pelo pedido diretamente dirigido à mãe a partir do uso do *você*). É o tipo de texto que R faz e entrega em mãos.

O uso dos pronomes *eu* e *você* em substituição ao nome do remetente e do destinatário indica uma certa preocupação de R para com o reconhecimento das personagens retratadas. Contudo, o sentido dos pronomes só se completa a partir da entrega do bilhete em mãos. Até que medida o uso desses pronomes pessoais reflete o seu reconhecimento da implicação com a situação imediata? Ou, então, em situação quase oposta, a sua escrita não indica um certo reconhecimento de uma certa função explicativa dessa modalidade, compensando a dubiedade que o desenho poderia suscitar?

Nesse sentido, parece possível assinalar algumas das maneiras pelas quais o remetente e o destinatário dos bilhetes de R são identificáveis:

- 1) de modo explícito (“Oi, mamãe”);
- 2) de modo implícito (pelo teor e pela entrega em mãos); e

⁴ Marcuschi (2000, p.14) usa a expressão *gêneros limítrofes* para tratar daqueles casos em que os limites de alguns gêneros são de difícil identificação, podendo até ocorrer sobreposições. Usa, também, o termo *constelação* para sugerir a idéia de que sob um dado gênero (cartas, por exemplo) abrigam-se outros gêneros que, contudo, apresentam algum elemento diferenciador (carta pessoal de carta comercial, por exemplo).

3) sob forma de desenho, estabelecendo uma relação de complementaridade com o texto escrito.

Nos bilhetes dirigidos à mãe, diferentes papéis lhe são conferidos por R na interlocução. Um deles refere-se à função de repressora de comportamentos inadequados, daí a existência de bilhetes denunciando ações indesejadas cometidas pela irmã. Em outros, a mãe parece potencializar o sentimento de R, manifestado, em geral, pela expressão "Eu te amo", sempre inserida, contudo, em um texto maior. Em alguns casos, a expressão parece servir de pretexto para um questionamento sobre os sentimentos da mãe: "Mãe eu te amo muito e você me ama? Heim? Sim () Não ()", ou para constrangê-la/seduzi-la a fazer algo que deseja. Há, ainda, a mãe como aquela que toma as decisões (sobre uma dada brincadeira, por exemplo); que é responsável pela alimentação das filhas e, portanto, "deve" atender aos seus desejos ("A Raquel qué suco"); que é provedora do lanche da escola ("Não se esqueça do lãche e da moeda") e do material escolar; ou, ainda, que resolve algum problema momentâneo.

Em alguns bilhetes ocorrem inserções que refletem a atividade de escrita ocorrente em casa. Dado o fato de a mãe ter nos textos das filhas o objeto de seu estudo e de elas terem consciência disso, R produz deliberadamente um texto cujo conteúdo volta-se exclusivamente para a questão da análise (inclusive com uma tentativa de "suborno": "Te dou ouro!!!"). Em outro, cujo objetivo era manifestar os seus sentimentos pela mãe, R acrescenta, depois da despedida, um lembrete acerca do registro de sua idade, procedimento que a mãe passou a adotar depois da decisão pelo tema do estudo: "...Há! E não se esqueça de escrever '8 anos, 1 mês e 14 dias'." Tal situação parece evidenciar a influência do contexto de produção na elaboração da escrita, tanto em seu conteúdo quanto na forma como ele é veiculado, uma vez que não pode ser ignorado o caráter sócio-comunicativo que instaura a escrita como mecanismo de interação.

Com os outros interlocutores de R (pai, colegas da escola, irmã, professora da mãe e sujeitos indefinidos), as formas de enunciação são praticamente idênticas àquelas usadas para com os bilhetes dirigidos à mãe. Com relação ao destinatário, por vezes é marcado ("Papai", "Oi gente"), por vezes não ("Jesus te ãma e eu tãben Jesus te adora"). Já no que se refere ao remetente, há alguns casos em que R se faz presente no corpo do texto, e não em seu final ("Eu sou a Raquel..."). É provável que também

nesses casos tenha ocorrido a entrega em mãos, o que evitaria confusões. Também esses bilhetes servem para expressar sentimento, fazer denúncias/fofocas ou para fazer cobranças, pedidos.

Sua escrita (e o modo como se apresenta) parece não ser somente um mecanismo de interação, mas a possibilidade de externar sentimentos, que se misturam e se sobrepõem. Como afirma Bakhtin (2000, p.209):

A escrita (a relação do autor com a língua e a utilização da língua que ela implica) é o reflexo impresso no dado do material por seu estilo artístico (sua relação com a vida e com o mundo da vida e, condicionado por essa relação, sua elaboração do homem e do seu mundo) [...].

Ainda um outro aspecto que pode ser observado no que se refere ao funcionamento sócio-discursivo do gênero bilhete é quanto à marcação do tempo. Em nenhum bilhete que compõe o *corpus* há referência a datas, nem mesmo naqueles em que há a questão da distância temporal entre o momento da produção e o momento da recepção. Essa parece não ser ainda uma preocupação de R nesse tipo de gênero, talvez por reconhecer-lhe o caráter quase imediato, o que torna a referência, em geral, desnecessária.

Finalizando essa focalização sobre os bilhetes, há o aspecto das formas de abertura e fechamento dos textos. Embora não tão marcadas nesse gênero (como acontece com a carta que será abordada em seguida), sua ocorrência é prevista, especialmente no caso dos fechamentos. No *corpus* há alguns exemplos de aberturas que se distinguem, talvez, pela função que cumprem no todo do texto. A situação mais recorrente é a de introduzir o assunto: "Escrevo este texto para lhe dizer que quero...", "temos algo para te pedir" (produzido junto com a irmã) e ainda "Hoje a Ester aprontou a seguintes coisas...". Há, também, o fator sedutor: "Eu te amo!", a antecipação da autoria ("Eu sou a Raquel...") e a explicitação de sua intenção com o texto ("eu raquel selner entregarei este bilhete para Você, Raquel Salek"). Nesse último texto parece haver dois momentos introdutórios: além daquele já apresentado, há um segundo, logo em seguida a esse, em que R prepara a leitora para o aparecimento do conteúdo, como se estivesse delimitando que o conteúdo do bilhete inicia a partir daquele ponto, enquanto que a parte anterior é uma referência ao gesto de escrever. Parece pretender deixar claro que tem controle sobre o ato da escrita, identificando, inclusive, o gênero no qual ela se inscreve, o que pode indicar uma tentativa de surpreender sua leitora, já que sabia do interesse desta por escritas infantis.

Com relação ao fechamento dos bilhetes, percebe-se uma certa aproximação com os modelos geralmente empregados nessa parte do texto, embora haja uma certa variação. Em alguns textos R parece reproduzir o modelo oral de despedidas rápidas (a rapidez é, de certa forma, também o que caracteriza o gênero bilhete): “Tchau”, “Smac” (onomatopéia geralmente associada ao beijo, normalmente usada em revistas em quadrinhos) e “Tutatôôô...” (significa **por favor**. A escrita, como aparece, pretende reproduzir o modo como R e a irmã tentam, oralmente, convencer a mãe a fazer algo que desejam.). Em outros, percebe-se um uso mais previsto para a modalidade escrita: “Com amor e carinho”, “Um beijo”, “Um beijão e um abraço” e “Um beijo, um abraço e um tapinha nas costas!!!...”. Em outros casos, há a solicitação para que o leitor se mobilize em função do que foi solicitado: “Espero que tu faças aquela cara e diga ‘Hunf’.” e “Espero que deixe!!!” Em outros, o fechamento é feito com uma pergunta para que o leitor responda: “Você me ama assim?” e “Pode?” Há bilhetes em que não ocorre qualquer tipo de fechamento. Tal variação de formas se estende ao longo da produção escrita coberta por esse estudo, não sendo possível perceber um padrão. A distância entre o contexto de produção e o de recepção parece, mais uma vez, ser o fator determinante para a ocorrência de determinadas formas de fechamento. Isso é perceptível especialmente nos casos dos bilhetes em que essa distância é maior, quando R faz uso de um fechamento mais modelar.

O gênero **carta** (e, no presente estudo, essencialmente carta pessoal) aproxima-se, em muitos aspectos, ao gênero bilhete. Trata-se de gêneros em que a interatividade é explicitada, claramente, através da enunciação do remetente e do destinatário, além de uma mensagem produzida num dado tempo e num dado lugar. Distingui-los nem sempre é tarefa fácil, especialmente em dados de aquisição da escrita – são, nitidamente, **gêneros limítrofes**, como definidos por Marcuschi (2000). Para a reflexão que se segue, o gênero carta foi definido a partir da extensão do texto, da não possibilidade de entrega imediata ou da nomeação que a própria R lhe dá, embora sejam critérios não muito objetivos quando se olha para os textos que compõem o *corpus* (KOERNER, 2003).

As cartas produzidas por R percorrem toda a trajetória coberta por esse estudo. As primeiras cartas foram produzidas aos cinco anos, quando R freqüentava a pré-escola. Não é gênero comum no ambiente doméstico, o que talvez explique o fato de as primeiras cartas terem a sua motivação

em algum acontecimento/pessoa ligado à escola. A primeira carta por mim coletada foi escrita no verso de um trabalho realizado na escola (final do Jardim II). É dirigida ao Papai Noel. Era costume da escola, no final do ano, propor a produção (no caso do Jardim II, coletiva) desse tipo de correspondência. R, muito provavelmente, optou por fazer também a sua versão individual, em casa.

Dois meses depois, também em casa, R produz duas cartas no mesmo dia, ambas dirigidas a duas ex-professoras, manifestando o seu apreço pelas aulas e suas saudades. São cartas curtas que, de alguma forma, também poderiam ser tidas como bilhetes se não fosse a denominação dada por R, que as definiu como carta. É evidente que a denominação dada pela criança não é critério suficiente para definir a que gênero pertence um dado texto por ela produzido. Contudo, essa “auto-denominação” suscita algumas indagações: com base no quê a criança identifica ou nomeia o gênero de sua produção? É fenômeno comum a todos os gêneros? Qual o nível de adequação de seu esforço de identificar? Marcuschi (2000, p.81), com base em Steger (1979), afirma que:

Todos nós temos uma competência classificatória socialmente adquirida e que é usada para identificar textos individuais em relação com tipos mais gerais. Apesar de ser intuitivo e pouco sistemático,* este não deixa de ser um conhecimento tipológico cuja observância esperamos de todos os parceiros da comunicação. Essa competência classificatória ingênua opera com muita precisão em todas as situações diárias e permite que expressemos juízos de valor quanto à adequação dos textos produzidos.

Nos textos que compõem este trabalho, percebe-se que R nomeia alguns poucos gêneros (bilhetes, cartas) e o faz muito esporadicamente. Por vezes, essa denominação aparece explicitada no texto e, por vezes, é resposta a um questionamento que lhe foi feito (o que aconteceu somente em sua fase inicial de aquisição da escrita). Contudo, os dados disponíveis não permitem que se chegue a uma conclusão sobre quais os fatores que possam estar influenciando uma ou outra denominação. Em um primeiro momento, poder-se-ia pensar que se trata do distanciamento temporal que separa a produção e a recepção do texto (as cartas para as professoras, referidas pouco acima, foram produzidas no período de férias). Mas como explicar a denominação explícita de um bilhete (na 2ª série do Ensino Fundamental), em que a mesma

situação se repete? É preciso levar em consideração, talvez, que no caso desse último texto, R já esteja mais proficiente no manejo da linguagem escrita do que nas primeiras “cartas”, o que pode indicar que também o seu “conhecimento tipológico” tenha se ampliado e seus critérios de classificação tenham se tornado mais apurados.

Apesar da nítida influência da escola, há somente duas cartas no *corpus* que foram produzidas em ambiente escolar, durante a 4ª série, em exercício sugerido no livro (o livro apresenta a divisão História/Geografia). Uma das propostas de escrita era de uma descrição, dirigida a um amigo, sobre o lugar onde a criança mora, e a outra, uma espécie de atualização da carta que Caminha enviou a Portugal por ocasião do Descobrimento. Nenhuma delas foi, de fato, enviada, não passando, portanto, do mero exercício. Houve uma situação, também na 4ª série, em que a professora de Língua Portuguesa desafiou os alunos a lhe enviarem cartas pelo correio, o que muito envolveu R, especialmente no registro escrito que deve, necessariamente, aparecer no envelope (não se trata, aqui, de mais um gênero?). Sobre estas práticas escolares, Schneuwly e Dolz (1999, p.9, grifo do autor) dizem que:

[...] textos autênticos do gênero considerado entram tais e quais na escola. Uma vez dentro desta, trata-se de (*re-*)criar situações que devem reproduzir as das práticas de linguagem de referências, com uma preocupação de diversificação claramente marcada. O que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.

Embora a mãe seja uma das destinatárias das cartas de R, não o é mais com a mesma intensidade como no caso dos bilhetes. Isso talvez ocorra porque o fator distância não se faz presente na relação com a mãe apesar de ter sido um elemento que contribuiu em uma das cartas a ela dirigida: a saudade da mãe distante. Nas outras cartas para a mãe, a motivação foi sempre a manifestação dos seus sentimentos (como em alguns bilhetes), mas agora feita de forma mais extensa: “Para você ler algo mais devagar tem que ser uma carta grande.” (sete anos, aproximadamente). Parece que mais uma vez R dá à escrita a função de seduzir.

Os outros destinatários são a irmã, as professoras, os amigos da escola, a professora da mãe, o Papai Noel e um programa de TV. Em

todos os casos, o destinatário aparece nitidamente marcado no início do texto: “tia Sandra”, “Rafa”, “Raquel Salek”, etc. Em um deles, **R** parece oscilar entre um discurso mais direto e outro menos direto: “Para você / Para o Sehr Jentiu”. É só depois desse enunciado, que parece querer agradecer, que **R** deixa claro quem é o seu interlocutor: “Papai Noel”. A carta que simula a situação do descobrimento também não apresenta destinatário claramente explicitado no texto. É provável que **R** esteja supondo, até porque o livro assim o propõe, que o destinatário seja o mesmo da carta de Caminha.

Somente em uma carta, escrita aos nove anos e oito meses, não há indicação explícita do remetente. Contudo, **R** deixa claras pistas ao final do texto, através de uma lista das pessoas que ama, o que permite à destinatária – a mãe – identificá-la como autora do texto. Nos demais textos, a autoria é claramente marcada, seja através de sua assinatura, seja através de expressões como “De Raquel para Rafael”, escritas tanto ao final do texto como no verso da folha, simulando, talvez, um envelope. Interessante observar que, em algumas produções, há a preocupação em escrever a palavra **assinado** (especialmente nas primeiras). Em algumas cartas, mais tardias, **R** registra uma assinatura toda rabiscada (uma rubrica), reproduzindo o modelo adulto, o que indica a sua percepção quanto às formas como as pessoas registram suas marcas pessoais.

Embora em algumas cartas ocorra uma espécie de reprodução do formato oral de despedidas (“Tchau mesmo”), como acontece em alguns bilhetes, o uso de fechamentos modelares mostrou-se mais recorrente nas cartas, reforçando, talvez, a tese do distanciamento. São manifestações que ocorrem desde as primeiras produções (“Um beijos e abraços”, aos cinco anos e dois meses) e se sofisticam à medida que cresce o seu domínio da linguagem escrita (“Um beijo de sua melhor filha caçula”, aos oito anos e nove meses).

Cada uma das cartas representa uma intencionalidade específica de **R**, estabelecida a partir da relação que mantém com o seu interlocutor. Em R-03 (escrita aos sete anos e sete meses), por exemplo, **R** busca a interação a partir do seu reconhecimento em demorar a responder. Logo em seguida, inaugura um assunto novo informando sua interlocutora sobre o que anda fazendo, o que é comum em cartas. Nesse exemplar, contudo, **R** promove uma série de divisões, todas elas nitidamente demarcadas a partir do uso de enquadramentos. Parece que, a cada novo assunto que traz para a

interlocutora, é necessária uma nova configuração (é o que ocorre especialmente com o segredo que divide com sua interlocutora, apresentado bem à esquerda e com o desejo que tem de conhecê-la, mais ao centro). O outro retângulo, mais à direita, funciona como uma espécie de P.S. (*pós-scriptum*), trazendo a informação sobre o nome – pauta –, que anteriormente ela havia afirmado desconhecer. Abaixo, totalmente separado do restante da carta através de um traço horizontal, há a frase que encerra a carta, uma réplica à resposta que sua interlocutora lhe havia dado para uma carta anterior. É algo que somente é conhecido por elas. O mesmo grau de intimidade é perceptível nas demais cartas, escritas nitidamente a partir da interlocução que há entre remetente e destinatário. O conteúdo recorrente, contudo, gira em torno do desejo de manifestar os seus sentimentos.

O aspecto data, marca característica do gênero carta, passa a ser preocupação de R somente a partir dos sete anos, já na 2ª série; ainda assim, não encabeçando o texto, como seria de se esperar. Em R-03, R demonstra claramente que reconhece a distância temporal que separa a produção da recepção, explicitando a que data se refere o advérbio **hoje**. À exceção da carta endereçada a um programa de TV (escrita aos sete anos) e da carta sobre o Descobrimento (da 4ª série), em nenhuma outra aparece o registro do local, outra marca característica das cartas. Nas cartas em que isso ocorre, o nome da cidade aparece ou abreviado (“Jlle”) – o que pouco ajuda na sua identificação –, ou por extenso (Joinville). Nitidamente esse aspecto não representa uma preocupação de R, talvez porque nenhuma das cartas tenha sido enviada para pessoas desconhecidas, que não soubessem o local de onde o texto foi emitido. Pode-se, assim, concluir que R ainda domina das cartas (e, de certa forma, dos bilhetes também) aqueles aspectos que lhe parecem essenciais, resultando em um domínio parcial do estilo desse gênero. O caráter discursivo parece ser o fio condutor e também motivador para as suas produções.

Nos gêneros **cartão** e **convite**, R produz textos com características muito semelhantes àquelas apresentadas nos textos dos gêneros bilhete e carta. A circulação por entre esses gêneros acontece ao longo da trajetória coberta por esse estudo, tanto em ambiente doméstico como em ambiente escolar. Em casa, cartões e convites eram relativamente comuns por ocasião de datas festivas. Não se pode perder de vista que a irmã já os produzia na escola, por um certo tempo, o que, possivelmente, chamava a atenção de

R. Na escola é comum a produção desses textos também por ocasião de algumas datas. Nesse sentido, percebe-se uma distinção entre os textos produzidos em casa e na escola, que se refere à apresentação do portador e, nela, a distribuição do conteúdo. Os convites e cartões produzidos na escola seguem sempre o formato de uma folha dobrada ao meio, com uma capa e uma página interna, o que não acontece nas produções domésticas (à exceção de duas, produzidas em uma fase em que a escrita já estava consolidada). Percebe-se, com essa constatação, que a escola ofereceu um modelo para que a criança o seguisse (talvez seja mesmo essa a tarefa da escola, no que se refere ao ensino dos gêneros). Segundo Schneuwly e Dolz (1999, p.7):

A particularidade da situação escolar reside no seguinte fato que torna a realidade bastante complexa: há um desdobramento que se opera, em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do como se, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que ela é instaurada com fins de aprendizagem.

No caso dos cartões e dos convites, esse caráter fictício se dissipa significativamente, já que houve a entrega aos seus destinatários. Há um caso, no mínimo instigante, em que esse caráter fictício parece ser denunciado por R. Aos nove anos, por ocasião do Dia dos Pais, R produz um cartão que contém, também, um convite para uma comemoração do dia na escola. Percebe-se que o texto do cartão é de autoria de R enquanto que o convite segue o estilo comum de apresentação, com indicação de data, local e horário (que não acontece nos convites feitos em casa), escrito em um papel que foi posteriormente colado no cartão, sugerindo, nitidamente, que foi feito sob orientação da professora. Sabendo da impossibilidade do pai de participar do evento, R produz um bilhete, em que o "P.S.: Quanto ao convite, não liga para o que está escrito na folha amarela, ta?!...", denuncia o caráter ficcional do convite.

Assim como nas cartas e bilhetes, os destinatários dos convites e cartões são variados, ocorrendo, contudo, uma incidência maior sobre os membros da família. A apresentação dos destinatários segue formas igualmente variadas, muito próximas do que ocorria nos gêneros anteriormente analisados (em geral, aparece na "capa" ou encabeçando

o texto). Há um cartão de Natal produzido aos sete anos, durante as aulas de inglês, em que há diferentes destinatários: pai e mãe, Papai Noel e Jesus. Interessante, nesse caso, é a mudança de cores que R faz de acordo com os seus diferentes destinatários, além do uso de setas relacionando diferentes trechos.

Outra característica variante nos cartões e convites, como nas cartas e bilhetes, é a marcação do remetente, nitidamente mais presente nos textos tardios e naqueles produzidos na escola. Parece tratar-se de algo que ainda está por estabilizar-se, à medida, talvez, que R adquira clareza do fator distância, tanto espacial quanto temporal. Outro aspecto que se estabiliza no decorrer da trajetória de R com a escrita é a marcação do tempo, necessária no gênero convite. No primeiro exemplar (escrito aos quatro anos e dez meses), não há essa marcação; já em outro, produzido aproximadamente aos seis anos, aparece o dia – 25 – e a referência ao evento – Natal. Nos textos que se seguem aparecem o dia, o mês e o ano. Já é possível falar aqui de estabilização? A marcação quanto ao lugar onde ocorrerá o evento para o qual alguém está sendo convidado é feita somente nos convites produzidos na escola (nas 3ª e 4ª séries). Em um convite feito em casa, tal preocupação inexistente, embora apareça a expressão “Te espero lá!!!”. Parece que R está subentendendo que suas interlocutoras (a mãe e a irmã) saibam onde acontecerá o evento (um teatro de fantoches produzido por R, cujas apresentações ocorriam em seu quarto ou no quarto de brinquedos). No caso dos convites escolares, a marcação do lugar ocorreu pelo fato do conteúdo do convite ser uma nítida reprodução de um dado modelo. É difícil avaliar, nesse sentido, até que ponto houve ou não definição das partes que compõem um convite, dando à tarefa de sua escrita não só a dimensão discursiva, mas também um caráter didático.

Os fechamentos de texto apresentam características semelhantes àquelas percebidas nas cartas e nos bilhetes, por vezes ocorrendo (“Sua filha”, “Beijos e abraços de sua filha Raquel!!!”), por vezes não. A inclusão dos fechamentos, em alguns casos, funciona para caracterizar o portador enquanto cartão. Por vezes, isso é posterior a uma intenção inicial de fazer uma simples ilustração. Isso ocorre somente nas produções domésticas e geralmente esses textos são os que se apresentam com alguma característica em falta, dificultando, em muito, a definição do seu gênero.

Considerações finais

Considerando, como Bakhtin (1998), que sempre que enunciarmos estamos inscrevendo nosso dizer em algum gênero discursivo, então é possível afirmar que o processo de aquisição da linguagem escrita envolve mais do que a aprendizagem de um código, mas também os usos que dele são feitos. Em dados de aquisição, produzidos de forma naturalística, como é o caso de boa parte do *corpus* deste trabalho, tal afirmação ganha um contorno diferenciado daquele que envolve o ensino da escrita na escola. A criança, ao escrever espontaneamente em casa, envolveu-se em práticas discursivas reais (em oposição às simulações tão características das atividades escolares), nas quais estão implicados: o conhecimento do interlocutor, a interferência do contexto, uma intenção particular de dizer algo.

Talvez seja exatamente isso que explique o porquê da maior incidência de bilhetes e cartas na fase inicial de aquisição de R. De alguma forma, R percebeu a escrita como um mecanismo de interação mais eficaz do que a expressão oral em alguns contextos, passando a explorar as possibilidades que ela lhe oferecia. Entre elas, o poder de sedução que suas escritas exerciam sobre alguns de seus interlocutores, gerado pelo simples gesto de escrever. Há, ainda, o fato de que a escrita permite a interação mesmo na ausência física dos que nela estão envolvidos. Assim é que bilhetes eram comumente largados em pontos estratégicos na certeza de que seu intuito discursivo seria plenamente compreendido.

Percebeu-se que, em alguns casos, há uma adequação crescente da escrita de R ao estilo do gênero, embora não possa ser tido como uma constante. A inclusão do remetente e do destinatário de seus bilhetes, por exemplo, parece ser algo que rapidamente se estabiliza em sua produção. O mesmo não pode ser dito sobre a marcação das datas, característica por vezes necessária a esse gênero. A intensa aproximação com o contexto de produção e de recepção dos textos parece gerar em R a sensação de que a marcação do tempo é desnecessária. O mesmo pode ser dito das cartas. Já no caso dos convites e cartões, há uma nítida diferença no que se refere a essa marcação, entre aqueles que são produzidos em casa e aqueles produzidos na escola. Enquanto nos textos escritos em casa, espontaneamente, persiste a despreocupação para com a marcação do tempo, naqueles feitos na escola, isso não ocorre devido à clara orientação

que é dada à criança acerca dos itens que devem constar em um cartão ou um convite. Há, nesse caso, um esforço didático em transformar uma atividade escrita em uma atividade discursiva, mesmo que isso nem sempre ocorra. Basta lembrar o bilhete de R, em que ela invalida tudo que fora anteriormente por ela escrito em um convite dirigido ao pai, autorizada pelo conhecimento que tinha de seu interlocutor.

Pelo que foi exposto até aqui, muitos foram os fatores que interferiram no processo de inscrição da escrita de R nos gêneros discursivos em questão: o contexto de produção (situação doméstica e situação escolar), os diferentes interlocutores, o seu domínio da linguagem escrita, o estilo que caracteriza cada gênero. Não há, pois, como ignorar que nesse processo há a concorrência do que Bakhtin (1998, p.82) chamou de "forças centrípetas" e "forças centrífugas".

São forças que, muito provavelmente, atuam de modo específico no caso do processo de aquisição da escrita, em que a subjetividade de cada um é fator determinante, não só na apropriação da escrita como herança social, mas também nos usos que dela são feitos pelo indivíduo. Ou seja, o individual e o social são os elementos constitutivos do processo de aquisição. Os gêneros discursivos, socialmente elaborados, por possibilitarem a atualização dos dizeres individuais, revelam-se como o "espaço lingüístico" por excelência, onde melhor possam ser vislumbradas as atuações do social e do individual, num jogo constante de deslocamentos, de submissões, de subversões, de acomodamentos.

Apesar de todos esses fatores (e, certamente, outros mais que não foram, nem mesmo, percebidos dada à impossibilidade que representa um controle rígido e amplo de tudo que interfere no processo de aquisição da linguagem) terem, de uma ou outra forma, interferido no funcionamento sócio-discursivo dos gêneros, o **intuito discursivo** de R aparece como fator determinante, não só do conteúdo temático de seus textos, mas também de sua estrutura composicional e do estilo. É a sua intenção de dizer algo que a impele a inserir-se em práticas de linguagem as mais diversas, de acordo com a percepção que tem, em um dado momento de sua trajetória de aquisição, das práticas que a circundam. É certo que, por vezes, essa **intenção de dizer algo** pode ser entendida como a **obrigação de dizer algo**, quando se pensa nas atividades de escrita escolares. Talvez não possa ser mesmo diferente: de uma forma ou outra, a criança é introduzida em diferentes práticas discursivas, seja de forma organizada (didaticamente

planejada), seja pela mediação exercida pelos outros nas mais diferentes situações de interação. Estamos sempre nos inscrevendo em algum gênero discursivo! Estamos sempre nos desenvolvendo enquanto sujeitos discursivos, já que a diversidade de situações de interações nos desafia a novas inscrições.

Não se pode perder de vista, em hipótese alguma, que os sujeitos que se inscrevem em práticas de linguagem já estabelecidas são únicos, singulares em sua própria história de inserção nessas práticas. É, pois, inevitável que essa singularidade se manifeste, mais ou menos, no uso dos diferentes gêneros que fundam essas práticas. Nas palavras de Bakhtin (2000, p.304):

É de acordo com nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles [...], que refletimos, com maior agilidade, a situação irreproduzível da comunicação verbal, que realizamos, com o máximo de perfeição, o intuito discursivo que livremente concebemos.

Como falar dessa individualidade em sujeitos que apenas estão iniciando o seu processo de aquisição da linguagem escrita? Talvez essa individualidade já deva ser buscada nesse processo e não só no domínio dos gêneros. O modo como **R** inscreve sua escrita nos diferentes gêneros certamente é diferente dos modos como outras crianças inscrevem suas escritas. Onde estão as diferenças? Como percebê-las?

Há uma certa estabilidade pretendida (o estilo do gênero) que garante a inscrição de um dado texto em um dado gênero, e que lhe permite a identificação enquanto tal. Mas há, ao mesmo tempo, o paradoxo da instabilidade possível, gerada pelo conflito entre o social e o individual, inerente às práticas de linguagem. É na estabilidade do gênero que se torna visível a singularidade do sujeito.

É claro que não se pode perder de vista que a estabilidade dos gêneros é tanto mais relativa quanto mais no início da aquisição da escrita as crianças se encontrarem, em que a própria escrita ainda se encontra no nível do instável. Talvez essa instabilidade já possa indiciar o trabalho que o sujeito faz sobre a linguagem e com a linguagem, e nele manifestar a sua singularidade.

KOERNER, R.M. Recording epistolary genres in written language acquisition data. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.145-171, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This paper presents how a child acquiring written language records her production in certain epistolary genres (notes, letters, cards, and invitations). The model proposed by Ginzburg (1986) – called the indicary paradigm – provided the methodological option enabling the examination of the longitudinally collected data. The analysis revealed a greater incidence of cards and notes in the written language acquisition initial phase. In some contexts, the child understood writing as a more effective mechanism of interaction than oral expression, and proceeded to explore the possibilities it offered. Many factors interfered with the writing process of letters: the production context (domestic situation vs. school situation), the different interlocutors, the child's written language skill, the style of the genres. The following references back up this study: Bakhtin (2000), Marcuschi (2000), Schneuwly and Dolz (1999) and Abaurre et al. (1997).*

■ **KEYWORDS:** *Acquisition. Written language. Epistolary genres. Discourse genres.*

Referências

ABAURRE, M.B.M. et al. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto.** Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ALB), Mercado de Letras, 1997.

_____. Considerações sobre a utilização de um paradigma indiciário na análise de episódios de refacção textual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.25, p.5-23, jan./jun.1995.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética (a teoria do romance).** 4.ed. Tradução de Aurora F. Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena S. Nazário e Homero F. de Andrade. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COSTA VAL, M.da G. A inter-relação oralidade-escrita no aprendizado da redação. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, n.29, p.66-84, jan./jun.1997.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986. p.143-179.

KOERNER, R.M. **Indícios de um estilo em dados de aquisição da escrita**. 2003. 213p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

MAYRINK-SABINSON, M.L.T. Indícios de individualidade na escrita inicial da criança. In: SEMINÁRIOS DO GEL, 40, 1992, Jahu-SP. **Estudos Lingüísticos XXII. Anais de Seminários do GEL**, 1993, Ribeirão Preto, 1993. v.1, p.188-195.

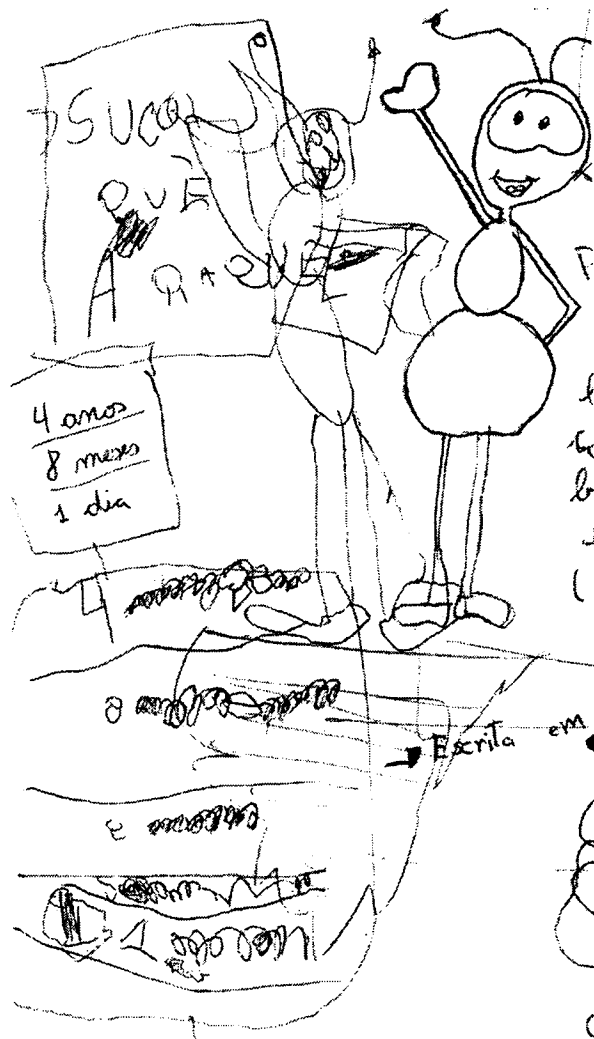
MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, jan.2000. Mimeografado.

MOREIRA, N.da C.R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: KATO, M.A. (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988. p.15-52.

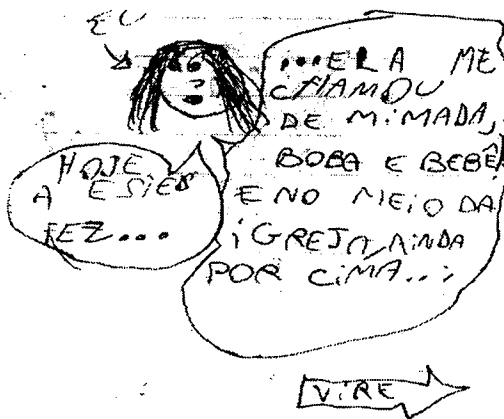
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.11, p.5-26, maio-ago.1999.

ANEXOS

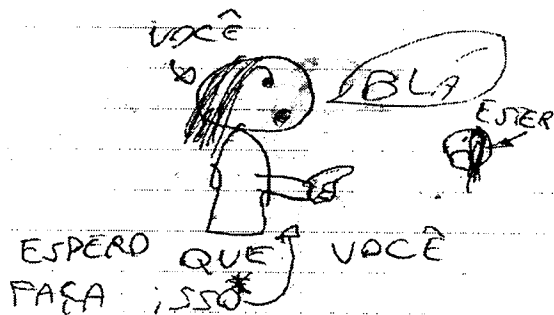
R-01 (quatro anos, oito meses e um dia)



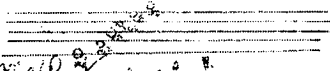
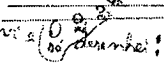
R-02 (sete anos e seis meses, aproximadamente)



*BRIGUE COM ELA!



R-03 (sete anos, sete meses e três dias)

Quando está lá no dia domingo a te dar conta mas não que hoje (27/05/00) eu escrevi
na aula de música, a classe de viol. Quer saber? D. C. G. a a carta é clara, lá as
letras! É também um aprendizado que eu não sei o nome, só sei que eu não;
agora descreva os laços:  legal, né? Bem, agora
veja os laços que eu escrevi a  de desenhos!

sim () não ()
no caso de
sim () não ()
de acordo
com o que
for escrito
no dia 27/05/00

Quer saber que eu sempre
quis te combater, não é
só porque te combater,
agora

em nome de quem?

UMA BOA
USO DE
RECURSOS
PARA!

(há... a fim de acabar de
me dizer a mesma coisa,
é pauzão)

Responda a
SIM () NÃO ()
NÃO () SIM ()?

19 Quer agora conseguir alugar direito a minha carta? Espero que sim!

Joaquim
em Reg
09/05/00
2000

ATIVIDADE EXPERIMENTAL COM LEITURAS DE ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Daniella de Almeida SANTOS¹
Marco Aurélio Alvarenga MONTEIRO²
Odete Pacubi Baierl TEIXEIRA³

■ **RESUMO:** A busca por se entender as dinâmicas complexas que ocorrem em sala de aula tem levado muitos pesquisadores em ensino de Ciências a adotar uma abordagem menos estruturalista e descontextualizada do conhecimento científico, valorizando processos dialógicos que se dão entre alunos e professores. Nesse sentido, nosso trabalho visa discutir como o discurso do professor pode interferir na construção de argumentos por parte dos alunos, quando estes se encontram envolvidos com um problema experimental em aulas de Ciências. Assim, buscamos compreender como professores e alunos se inter-relacionam num movimento discursivo para a estruturação de sentidos dos dados experimentais obtidos. Com essa preocupação, focamos nosso olhar nos processos de autoria dos discursos, tanto dos alunos quanto dos professores, nos episódios em que os atores do processo de ensino e de aprendizagem organizam suas falas, mediados

¹ Departamento de Comunicação Social – Universidade de Taubaté-UNITAU – 12030-050 – Taubaté-SP, Brasil. E-mail: daniellaalmeida@uol.com.br.

² Departamento de Física e Química – Faculdade de Engenharia-UNESP – 12516-410 – Guaratinguetá-SP, Brasil. E-mail: marco.aurelio@feg.unesp.br.

³ Departamento de Física e Química – Faculdade de Engenharia-UNESP – 12516-410 – Guaratinguetá-SP, Brasil. E-mail: opbt@feg.unesp.br.

pela atividade experimental. Os dados de nossa pesquisa foram coletados em aulas de Ciências de uma escola da rede pública do estado de São Paulo, para alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, a partir de gravações em vídeo das atividades realizadas. As falas, tanto das professoras, quanto dos alunos, devidamente transcritas constituem nosso *corpus* de análise.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de Ciências. Interações dialógicas. Análise do discurso.

Introdução

Nossa pesquisa teve como propósito principal investigar como professores e alunos se inter-relacionam num movimento discursivo para a estruturação de sentidos dos dados experimentais obtidos em aulas de Ciências de três classes da 3ª série do Ensino Fundamental⁴, desencadeado pela utilização de atividades de conhecimento físico, visando entender como o discurso dos professores pode contribuir ou criar obstáculos à construção de argumentos por parte de seus alunos. Desse modo, centramos nosso olhar nos processos de autoria dos discursos, tanto dos alunos quanto dos professores, nos episódios em que os atores no processo de ensino e aprendizagem organizam suas falas a partir da interpretação que fazem do discurso do outro, mediados pela atividade experimental.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: na primeira etapa, solicitamos que as professoras falassem sobre suas experiências com o ensino de Física na condição de alunas e docentes. A partir desses relatos, procuramos estabelecer relações que evidenciassem significados explícitos e implícitos que as professoras atribuem à Ciência, ao cientista, ao ensino e à aprendizagem de Ciências, bem como que revelassem suas concepções prévias sobre a importância e a viabilidade do ensino de conceitos de Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Além do levantamento das memórias das professoras, trabalhamos com elas três atividades de conhecimento físico (MONTEIRO, 2002).

⁴ As aulas em que foram aplicadas as atividades de conhecimento físico foram ministradas pelas próprias professoras de uma escola do Ensino Fundamental da cidade de Guaratinguetá, estado de São Paulo, para alunos de três diferentes turmas da 3ª série, com média de idade de nove anos. As aulas foram gravadas em vídeo por um dos autores deste trabalho.

Entretanto, para que pudéssemos estudar as especificidades do trabalho dessas professoras ao dirigir esse tipo de atividade com seus alunos, solicitamos que elas escolhessem, de comum acordo, uma única atividade para ser aplicada em situação real de sala de aula. As professoras escolheram a atividade do míssil.

Essa atividade, que abordava conceitos relacionados à pressão do ar e ao princípio da independência dos movimentos, buscou envolver os alunos em uma prática experimental e posterior discussão em grupo, mediada pelas professoras, cada uma com sua respectiva classe.

A seguir, apresentaremos uma figura que ilustra os dispositivos utilizados pelos alunos na atividade de conhecimento físico, bem como uma breve explicação dos princípios físicos envolvidos.

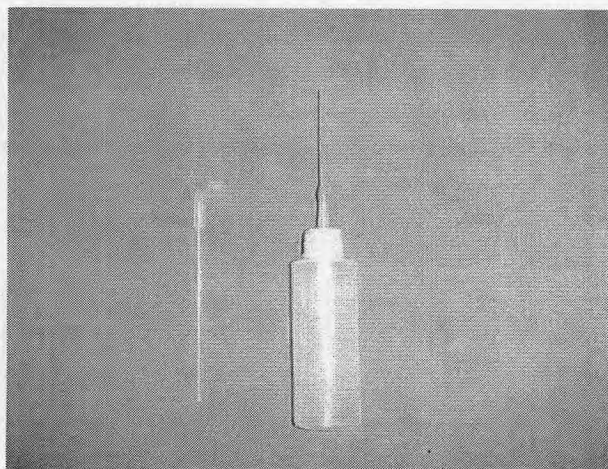


Figura 1 – Lançador de míssil

Colocando-se o míssil no lançador e comprimindo-se o recipiente plástico com as mãos, observa-se que aquele se desprende do conjunto e é arremessado a uma certa distância. Essa distância terá um alcance que dependerá da maneira como o míssil for lançado.

Ao se comprimir o recipiente plástico com as mãos, obriga-se o ar que está contido dentro dele a ocupar um volume menor. Isso faz com que a pressão exercida pelo ar sobre as paredes do recipiente aumente, fazendo com que o míssil seja lançado com uma certa velocidade V_0 .

Durante o movimento de um objeto submetido somente à ação de um campo gravitacional uniforme, são observados dois tipos de movimentos, que podem ocorrer simultaneamente: um vertical e outro horizontal.

A forma mais simples de descrever esses movimentos é supor que o movimento descrito por uma das coordenadas é independente do movimento descrito pela outra. Essa idéia, proposta pela primeira vez por Galileu (1953), é conhecida como "Princípio da Independência dos Movimentos".

Na horizontal, pode-se considerar um movimento constante; já na vertical, tem-se um movimento variado, devido à aceleração da gravidade. Quanto maior for a inclinação da velocidade de lançamento, maior o módulo da velocidade resultante; conseqüentemente, maior será a altura atingida.

Quanto ao alcance, este depende das componentes da velocidade e é máximo quando elas são iguais. Assim, o alcance do projétil dependerá basicamente do ângulo de lançamento e será máximo quando o ângulo for igual a 45°. É evidente que, se a velocidade inicial do projétil for maior, o alcance também será maior. Nossa intenção é observar como os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental relacionam o alcance máximo atingido pelo míssil com o ângulo de lançamento.

Naturalmente, não esperávamos que crianças das séries iniciais construíssem argumentos nesse grau de refinamento conceitual. Contudo, nossa intenção era investigar como particularidades de cada professora, próprias de suas identidades docentes, poderiam contribuir ou não com os alunos na tarefa de estabelecer uma relação de causa e efeito entre o alcance máximo atingido pelo míssil e o ângulo de lançamento, além de possibilitar-lhes destacar o papel da pressão do ar no lançamento do míssil.

Na segunda etapa da pesquisa, buscamos investigar o trabalho das professoras com seus alunos em situação real de sala de aula.

O desenvolvimento da atividade cumpriu a seguinte seqüência:

- o **Formação dos grupos:** a professora dividiu a classe em grupos de quatro ou cinco alunos e entregou para cada grupo o material experimental que deveria ser utilizado;

- **Proposição de um problema:** após dividir os alunos em grupos e entregar o material experimental, a professora propôs um problema a ser resolvido: tratava-se de pedir aos alunos que descobrissem certas ações que deveriam ser exercidas sobre o objeto para se obter dele um determinado efeito. Na verdade, o problema partiu de uma motivação que levou as crianças a se envolverem na atividade proposta. O questionamento feito nessa etapa foi do tipo: "O que fazer para o míssil ir o mais longe possível?";
- **Conscientização das ações:** durante o trabalho de investigação, a professora deveria incentivar os alunos a tomar consciência de cada uma de suas ações na busca de extrair do objeto o efeito desejado. Depois que os grupos já tinham concluído suas atividades exploratórias, a professora reuniu os alunos em plenária e solicitou a cada um deles que descrevesse as ações que levaram ao efeito desejado, ou seja, que dissesse como fez para resolver o problema proposto. Nessa etapa, o questionamento feito foi do tipo: "Como fazer para resolver o problema?";
- **Estabelecimento das relações causais:** após os alunos conscientizarem-se das ações que exerceram sobre o objeto para resolver o problema proposto, a professora deveria motivá-los a construir explicações que justificassem o motivo de determinadas ações causarem determinados efeitos. Tanto nessa etapa quanto na anterior, deveriam aparecer os conflitos entre idéias diferentes que se confrontam ou se complementam para construção de explicações e argumentos dos alunos. Aqui o questionamento feito foi do tipo: "Por que isso acontece?".

Acreditamos que os pressupostos da Análise do Discurso, de linha francesa, possam trazer indicações para a análise das interações discursivas entre professor e aluno no contexto de sala de aula, fornecendo contribuições significativas de ordem interdisciplinar para as pesquisas em ensino de Ciências, mais especificamente para o ensino de Física.

A interação professor/alunos na construção do sentido: um diálogo possível?

Partindo do conceito foucaultiano de autor, segundo o qual este é considerado como “[...] princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência [...]” (FOUCAULT, 1996, p.26), adotamos, para efeito de análise em nosso trabalho, a mesma concepção de função-autor postulada por Eni Orlandi (2000), para a qual o princípio de autoria transcende o limite da entidade jurídica que responde pelo documento escrito, estendendo-se a todo e qualquer discurso, que, ainda que não lhe seja possível atribuir uma autoria específica, não prescinde de um autor, visto este estar, na visão de Orlandi (2000), na origem da textualidade.

Antes, porém, de proceder à análise das plenárias que constituem o nosso *corpūs*, é pertinente que se façam algumas considerações acerca do lugar que o professor ocupa em sala de aula e da(s) imagem(ns) projetada(s) em razão desse lugar.

Conforme Souza (1995, p.23-24), qualquer que seja a visão de sala de aula – tradicional ou bakhtiniana – o papel do professor é geralmente o do dominante, ainda que nesta última visão seja fruto mais de uma negociação, embora não isenta de conflitos, do que de uma imposição, como o é na primeira.

Esse papel, que lhe confere uma posição estrategicamente privilegiada, acaba lhe outorgando uma autoridade em sala de aula legitimadora das imagens de detentor e fonte do saber, portanto, único autorizado para construir o “verdadeiro” sentido. Isso porque o próprio discurso no qual e pelo qual o professor se constitui cria essa condição. A esse respeito, Foucault (1996) fornece algumas contribuições:

No interior de seus limites, cada disciplina reconhece proposições verdadeiras e falsas; mas ela repele, para fora de suas margens, toda uma teratologia do saber. (FOUCAULT, 1996, p.33).

[...] A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras. (FOUCAULT, 1996, p.36).

Assim, como professor da disciplina, o seu discurso produz um efeito de verdade e confirma as imagens a ele associadas. Ainda que essas imagens não sejam imutáveis, não se pode ignorar que elas já povoam o imaginário social e constituem a memória discursiva – que corresponde ao já-dito, ao plano da constituição do sentido, também chamado interdiscurso (ORLANDI, 2000, p.32) – dos alunos e dos próprios professores, os quais, muitas vezes inconscientemente, as perpetuam, ainda que tentem negá-las sistematicamente.

É nessa perspectiva, portanto, que pretendemos observar os movimentos discursivos em sala de aula entre professoras e alunos, em que pesem o lugar de onde falam e como negociam e constroem o saber científico numa relação de ensino/aprendizagem.

Comparamos a maneira como as professoras conduziram a atividade e como os alunos organizaram as suas argumentações a partir dos comentários feitos por elas⁵.

A própria abertura das aulas, em que as professoras fazem uma introdução sobre a atividade a ser desenvolvida, já nos fornece um material de análise interessante para o objetivo deste artigo. Vejamos:

Professora INA

No momento da apresentação da atividade, a professora preparou um painel com a ilustração de um míssil e de um lançador de mísseis reais. Durante a manipulação do objeto e a competição, a professora interagiu com todos os grupos: orientou a questão do referencial, definindo a posição em que o lançamento deveria ser feito; sugeriu uma competição entre os membros do grupo, para que o vencedor fosse o escolhido a fim de representar o grupo na competição; foi a juíza que determinava a posição exata do alcance do míssil. Entretanto, em momento algum, induziu qualquer maneira de manipular o objeto.

Pi: Bom-dia, gente! Hoje vamos descobrir como funciona um míssil. O míssil é uma arma utilizada na guerra para vencer o inimigo. Infelizmente os homens ainda não aprenderam a viver em paz e utilizam sua grande inteligência para se destruir e destruir o próximo. Só que

⁵ As falas das professoras MAR, ROS e INA são representadas, respectivamente, por Pm, Pr e Pi. Alguns trechos considerados mais significativos foram transcritos. Durante as transcrições, algumas atitudes, sejam dos alunos sejam das professoras, que não tenham sido acompanhadas por diálogos, foram apresentadas em itálico.

somos mais inteligentes e mais espertos que esses que provocam guerras. Ao invés de brigarmos em nossa aula, o míssil que vamos utilizar não é de verdade, é de mentirinha: é feito de canudinho de refrigerante. Eu vou dar, para cada grupo, esse míssil e esse lançador de mísseis, para que vocês descubram como se faz para lançar o míssil o mais longe possível, utilizando somente o lançador de mísseis. Nós vamos fazer uma competição entre os grupos para ver quem consegue lançar o míssil o mais longe!

Professora ROS

Após os alunos agirem sobre o objeto, todos foram reunidos num grupo único, em plenária. É preciso destacar que a professora, durante a ação dos alunos, interagiu intensamente com eles: negociou pequenos conflitos dentro do grupo no qual os alunos queriam monopolizar as atividades; sugeriu a adoção de um referencial, traçando, com um giz, uma linha na qual os alunos deveriam se posicionar para fazer o lançamento; sugeriu que eles alternassem o ângulo de lançamento, etc.

Pr: Boa-tarde! Hoje é um dia especial. Nós vamos ter uma aula diferente. Hoje nós vamos fazer uma experiência de Física. Eu vou entregar para cada grupinho um míssil e um lançador de mísseis, e vocês vão descobrir para mim como é que se deve fazer para lançar o míssil o mais longe possível. Vamos ver quem consegue?

Professora MAR

Durante as ações dos alunos sobre o objeto e durante a competição, foi intensa a interação da professora com os grupos de alunos. A professora não só orientou quanto à definição de um referencial, a partir do qual os alunos deveriam fazer os lançamentos, como dirimiu conflitos entre os alunos que queriam monopolizar os lançamentos e sugeriu formas de manipulação do objeto, como, por exemplo, a questão de variar o ângulo de lançamento do míssil.

Pm: Bom-dia, classe! Hoje a aula vai ser especial. Vamos fazer uma experiência! Vamos fazer de conta que isso aqui que eu tenho nas mãos é um míssil. Todos sabem o que é um míssil?

Todos: Sim.

Pm: Então! Vamos imaginar também que essa outra coisa aqui é um lançador de mísseis. Eu quero que vocês coloquem o míssil aqui no lançador e tentem descobrir um jeito de jogá-lo o mais longe possível!

Entenderam? Eu quero ver quem vai conseguir responder essa pergunta para mim. Podem vir pegar aqui.

Nessa fala inicial das professoras, um fator que nos chamou a atenção foi a maneira como ROS e MAR motivaram os alunos para estes se envolverem na atividade. Antes mesmo de fornecer qualquer explicação sobre a dinâmica, ambas as professoras qualificaram a aula daquele dia, respectivamente, como “diferente” e “especial” e, em seguida a isso, apresentaram a justificativa para tal: iriam fazer uma “experiência”.

Tais comentários não podem, ao nosso ver, passar despercebidos, pois revelam, quando recorremos ao interdiscurso, pelo menos dois discursos: o discurso do “novo”, do “inédito” e o discurso da ciência, que, por meio da experiência, detém o saber e, conseqüentemente, o poder. Aliás, o discurso científico e as instituições que o produzem são, para Foucault (1998), uma das características historicamente importantes da “economia política” da verdade, e “[...] a verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.” (FOUCAULT, 1998, p.14).

Dos enunciados produzidos pelas professoras em questão, podemos, ainda, pressupor outros não-ditos: aula “diferente” e aula “especial” são, nas condições em que foram concebidas, sinônimo de aula com experiência. Por raciocínio dicotômico, aula comum, sem novidade é aquela em que não há nenhuma atividade prática, como a experiência; é a chamada aula expositiva, ou seja, aquela em que o professor expõe oralmente o assunto e os alunos assumem posição de ouvintes, portanto, numa atitude passiva de meros espectadores, cujas vozes soam como ecos da voz do professor.

Além disso, essa “confissão” das professoras nos possibilita fazer mais uma observação: se elas afirmaram que naquele dia teriam uma aula especial, isso nos permite deduzir que, em todos os outros dias, as aulas não são especiais. Pela análise feita acima, as suas aulas não têm experiência, o que significa que são expositivas e, portanto, comuns e desinteressantes.

Embora seja desejo do sujeito-professor atribuir à sua aula um caráter de novidade – o que lhe garantiria um *status* não só de originalidade como também de modernidade, já que o novo se opõe ao velho, portanto comum porque conhecido, e ultrapassado –, é no momento em que mais tenta abafar essas outras vozes que elas emergem no fio do dizer e revelam o que, de

maneira inconsciente, ele tenta negar: a prática de sala de aula se constitui, na maioria das vezes, de aulas expositivas, e aulas expositivas não são interessantes.

Dessa forma, criam-se estereótipos não só de aula como também de professor e de alunos, os quais, num processo ideológico, assumem papéis e discursos que consagram esses estereótipos. De um lado, aula expositiva, desinteressante, em que os alunos limitam-se a ouvir e “assimilar” o conteúdo a ser “transmitido” pelo professor, único detentor do saber e, portanto, capaz de construir o sentido; de outro, aula com experiência, inovadora e envolvente, da qual os alunos efetivamente participam, ao lado do professor, como construtores do saber.

A primeira, conhecida por aula tradicional, supostamente já cria determinadas expectativas e um estado de predisposição, tanto no professor quanto nos alunos, diferentes daqueles suscitados pela segunda. Daí talvez o comentário feito pelas professoras logo no início da aula, numa tentativa, provavelmente inconsciente, de conferir-lhe um caráter de novidade que a tornaria mais motivadora do que as aulas tidas até então.

Para compreender melhor esse desejo inconsciente, parece pertinente recorrermos a alguns depoimentos feitos pelas próprias professoras sobre as suas lembranças das aulas de Física que tiveram, afinal,

[...] levando em conta o princípio de dialogismo, onde cada enunciado adquire seu significado no contexto daquilo que o precedeu e daquilo que o sucederá, a postura do professor na sala de aula também surgirá em função de suas experiências anteriores e correntes. (SOUZA, 1995, p.24).

É interessante ressaltar que, nessa perspectiva dialógica, postulada por Bakhtin (1979), o outro desempenha um papel fundamental na concepção do ser humano; em outras palavras, “[...] é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro.” (BRANDÃO, 1998, p.51). Daí se dizer que o dialogismo passa a ser uma condição constitutiva do sentido.

Nesse sentido, transcrevemos alguns trechos em que as professoras relatam suas lembranças das práticas do professor de Física e das suas próprias práticas como professoras.

Narrativa da professora MAR

Das aulas de Física, eu me lembro que era de exercício. O professor punha um problema na lousa e explicava as fórmulas que a gente tinha

que usar. Depois ele passava um monte de outros problemas e mandava a gente fazer. [...] Mas eu acho que uma boa aula seria com experiência. Não é verdade? Você explica o ponto e prova para os alunos que você está falando a verdade! [...] Só a experiência é lógico que não! Tem que explicar para o aluno. A experiência serve para provar para o aluno que aquilo que você está falando é verdade. Uma coisa é falar, outra coisa é você comprovar ao vivo e a cores tudo o que você está falando. Não é assim que os cientistas fazem? Eles falam e provam: matam a cobra e mostram o pau! [risos] [...] Eu acho que a Física deve ser ensinada só com a experiência. Porque a experiência marca a gente. A gente nunca esquece!

Narrativa da professora ROS

Era bastante difícil! Mas eu ia bem. Era só decorar as fórmulas e pronto. Eu me lembro dos problemas com aqueles quadradinhos que ficavam ligados por uma corda. Eu sabia fazer, mas não sabia por quê. [...] Ele ensinava pelo problema. Primeiro ele passava um resumo na lousa com as principais fórmulas. Depois ele passava os problemas. Ele resolvia, mostrava quais fórmulas usar. Depois ele passava mais problemas parecidos, e a gente fazia. [...] Acho que, para ensinar Física, a gente tem que fazer uma experiência, porque ela vai provar o que o professor está falando. Às vezes ele está falando, e você tem que acreditar no professor, mas, com a experiência, a gente vê que o que ele está falando é mesmo verdade. [...] Eu ensino através do ponto que eu passo na lousa. Passo questionário, faço palavras cruzadas, forquinhos. Muitas coisas assim. E, quando o material é fácil, eu faço algumas experiências. Mas é difícil. Para falar a verdade, eu não gosto muito de fazer experiência na sala, apesar de achar que é certo ensinar por experiência. Mas é difícil achar o material, e outra, nem sempre a gente sabe as coisas. [...] a explicação sozinha não comprova o que você está falando. Quando você faz a experiência, você mostra que aquilo que você está falando está certo. Isso sem falar que as crianças vão ficar mais motivadas. [...].

Podemos identificar nos relatos dois pontos em comum: ambas têm como modelo de aula de Física a aula tradicional, ou seja, aquela em que o professor limita-se a passar o ponto na lousa e a fazer exercícios, sem qualquer atividade prática. Outro ponto é o fato de ambas considerarem a experiência fundamental para o ensino de Física – apesar de a julgarem

difícil e muitas vezes não terem familiaridade ou mesmo não se sentirem seguras para aplicá-la em sala –, pois acreditam que a experiência comprova o que o professor diz.

Poderíamos fazer muitos comentários a respeito desses depoimentos, mas a análise acabaria ultrapassando os limites e o objetivo deste trabalho, por isso ressaltaremos somente o fato de que elas reconhecem a importância da experiência para o processo de ensino/aprendizagem, mas, paradoxalmente, não a praticam, pois suas próprias vivências como alunas revelam o distanciamento com relação a essa prática, o que a torna algo difícil, não-familiar e complicado, embora, em sua opinião, seja o método mais adequado para se comprovar a “verdade científica”.

Assim, a experiência ocupa, em suas memórias discursivas, um *status* de verdade científica, mas, como elas não tiveram essa vivência, não se sentem aptas ou mesmo capazes para aplicá-la em suas aulas, já que não são cientistas, mas professoras. Essa consciência do desconhecimento dos conceitos de Física, resvalada pelos comentários acerca da dificuldade em se compreender essa ciência, aliada à falta de vivência com esse tipo de atividade na situação de alunas, fazem com que as professoras projetem na prática experimental a esperança de um aprendizado significativo, que, aliás, não tiveram. Isso justificaria, em parte, por que elas qualificaram a aula com experiência como diferente ou especial.

Já a professora INA procedeu de maneira diversa das outras duas professoras. Em vez de intitular sua aula especial ou diferente, ela focou a sua fala na experiência propriamente dita, sem, contudo, sequer mencionar tal palavra. Pelo contrário, extrapolou o universo da sala de aula, procurando fazer uma analogia entre a atividade que desenvolveriam na aula e o contexto sociopolítico atual.

Diferentemente das aulas previamente analisadas, nessa última a professora não deu à atividade um caráter de experiência, nem mesmo criou expectativas de que seria uma aula diferente ou especial. A atividade passou a ser encarada mais como uma competição, proposta feita pela própria professora, do que propriamente como um experimento.

Como se vê, temos inicialmente duas posturas distintas por parte das professoras: aquela que vê na experiência algo diferente, especial, portanto que a encara de forma mais acadêmica no sentido estrito da palavra e que

acaba, por essa razão, valorizando o discurso científico, e aquela que considera a experiência uma atividade prática com um objetivo claro e definido, coerente com os propósitos didático-pedagógicos que requer uma situação de ensino/aprendizagem.

Isso posto, partimos agora para a análise dos turnos em que nos seja possível discutir como o discurso do professor pode interferir na construção de argumentos por parte dos alunos, quando estes se encontram envolvidos com a tarefa de resolver um problema experimental em aulas de Ciências.

Em razão da extensão das plenárias, serão transcritos apenas os turnos em que se processa a construção dos conceitos físicos abordados, a saber, “pressão do ar” e “princípio da independência dos movimentos”, conforme já mencionados neste artigo.

Pi: B1, por que você acha que o seu míssil chegou mais longe?

B1: Eu deixei entrar mais ar dentro do lançador; aí, quando eu soltei o míssil, ele chegou mais longe.

Pi: E como você fez para que entrasse mais ar dentro do lançador?

B1: Eu apertava o lançador, mas tampando um pouco o canudinho onde tinha o míssil. Daí, depois do ar ter saído, eu destampava o canudinho e entrava ar mais depressa. Posso mostrar?

[...]

Pi: E você, B2? Não tem nada para falar? O que acha disso que o B1 falou?

B2: Professora, quando o B1 fez isso, eu achei que não ia dar certo, mas daí eu tentei fazer e vi que dava certo; o míssil foi bem longe.

Pi: E você, B3? É isso mesmo? Você concorda?

B3: Eu também concordei com B1, para mim, o míssil é lançado por causa do ar que está dentro do lançador; se a gente consegue pôr mais ar lá dentro, mais longe vai o míssil.

Pi: Agora é a vez do grupo C.

C1: Eu acho que isso está errado, porque a gente também tentou prender mais ar dentro do lançador e nem por isso nosso míssil ganhou.

C2: Acho que o negócio depende da força. Quanto mais com força a gente apertar o míssil, mais longe ele vai.

C1: Claro!

Pi: Claro por quê?

C1: Porque a gente aperta o ar com força, e aí o míssil sai com força.

Pi: Olha, mas vocês falaram uma coisa que parece que o B3 está certo. Não está? [silêncio] /⁶ B3, você poderia repetir o que você falou?

B3: É o ar que empurra o míssil para fora. Então a gente tem que conseguir prender o ar lá dentro.

Pi: Isso mesmo! Parabéns! Agora é a vez do grupo A.

[...]

Pi: Mais alguém do D?

D2: Eu acho que ele está certo. Se a gente tivesse uma bomba de bicicleta e fosse enchendo o tubinho de ar, iria dar pressão e o míssil iria bem longe.

Pi: Que legal, D2! Muito bem, é isso mesmo! Agora vamos para o grupo E. O que vocês acham?

[...]

F1: Nós fizemos a mesma coisa que o pessoal do grupo E, porque é igual na garrafa de coca-cola; se a gente sacudir bastante, a coca vai querer sair e vai empurrar a tampa longe.

Pi: Está bom! Mas você falou que é igual na garrafa de coca-cola; como pode se o nosso lançador está vazio?

F1: Não, professora! Não está vazio não! Tem ar lá dentro, só que não adianta sacudir, a gente tem que apertar para ele sair.

[...]

Pi: Então, vocês me disseram que o míssil voa porque o ar exerce pressão nele, e isso depende da força com que vocês apertam o lançador. É isso?

Todos: É!

Como podemos observar, os alunos não só descrevem suas respectivas ações que justificam os dados obtidos como também defendem sua opinião frente aos colegas. E essa tomada de posição foi proporcionada pela professora, que se manteve no papel de mediadora da discussão, semelhante ao que acontece num debate: o mediador faz uma pergunta a um dos debatedores e, a partir daí, direciona a discussão da maneira mais imparcial possível, sem, contudo, perder o controle da situação. Durante a plenária, a professora promove essa mediação por meio de várias ações, como suscitar a discussão, passar a palavra, questionar uma asserção, solicitar uma reformulação da idéia, aprovar um conceito formulado e resumir, com as palavras dos próprios

⁶ As barras simples "/" separam as frases proferidas pelas professoras.

debatedores, a idéia principal. As falas a seguir ilustram essas variadas funções:

Pi: E você, B3? É isso mesmo? Você concorda? // Agora é a vez do grupo C. // Claro por quê? // Olha, mas vocês falaram uma coisa que parece que o B3 está certo. Não está? [silêncio] / B3, você poderia repetir o que você falou? // Isso mesmo! Parabéns! Agora é a vez do grupo A. // Que legal, D2! Muito bem, é isso mesmo! Agora vamos para o grupo E. O que vocês acham? // Então, vocês me disseram que o míssil voa porque o ar exerce pressão nele, e isso depende da força com que vocês apertam o lançador. É isso?

Dessa forma, embora o aluno não tenha ocupado a posição de sujeito-enunciador, pois a ele não foi facultada a iniciativa de escolher o conteúdo que de fato atenda às suas necessidades, interesses e expectativas (CORACINI, 1991), foi-lhe ao menos concedida a oportunidade de partilhar o saber, construí-lo a partir de suas experiências e de seus conhecimentos e dos de seus colegas.

Nesse aspecto, a aula da professora INA tem um ponto forte: ela deu vez e voz aos seus alunos, tanto que eles chegaram, por si mesmos, aos conceitos pretendidos, embora não dominem o discurso científico de forma precisa:

D2: Eu acho que ele está certo. Se a gente tivesse uma bomba de bicicleta e fosse enchendo o tubinho de ar, iria dar pressão, e o míssil iria bem longe.

F1: Nós fizemos a mesma coisa que o pessoal do grupo E, porque é igual na garrafa de coca-cola; se a gente sacudir bastante, a coca vai querer sair e vai empurrar a tampa longe.

Vejam agora como os alunos das professoras ROS e MAR construíram a sua argumentação a respeito do mesmo fenômeno físico.

Pr: Agora que todos já resolveram o problema, vocês vão me contar como é que vocês conseguiram. [todos falando juntos] / Psiu! Atenção! O que é que nós combinamos? Quando vocês quiserem falar, levantem a mão e cada um terá a sua vez. Quando um estiver falando, os outros fiquem quietos, ouvindo com muita atenção o coleguinha.

⁷ As barras duplas “//” indicam que houve, nesse intervalo, uma réplica de aluno.

J1: A gente tem que apertar o tubinho com bastante força; aí a gente consegue fazer o míssil ir mais longe.

Pr: Muito bem! Alguém mais quer falar?

K3: Tem que apertar com bastante força. Aí ele vai longe! A gente fez com o pé, e ele foi bem longe.

Pr: Ah! Interessante. Mais alguém quer falar como fez?

L1: Nós fizemos diferente. Nós colocamos o lançador em cima da mesa e apertamos com a mão, também bem forte. E ele foi bem longe. Mas, quando a gente lança o míssil na posição inclinada, ele vai mais longe.

Pr: Que legal! Todo mundo fez coisas diferentes! Mais alguém quer falar como fez?

L1: Nós apertamos o míssil no tubinho e fomos bombeando o tubinho. Na hora que a gente viu que o ar estava completo, a gente apertou com força, e o míssil foi longe.

Pr: E deu certo?

L1: A gente pega o míssil e aperta ele contra o tubinho e começa a apertar o tubinho para o ar empurrar o míssil.

Pr: Entendi. Quer falar mais?

L1: Eu fiz isso por causa do ar que tem que ter, professora.

Pr: Isso! Quem quer falar mais sobre isso?

K3: Eu concordo que é o ar também.

[silêncio]

Pr: Todos concordam que é o ar que empurra o míssil?

Todos: É.

Pr: Então! O foguetinho vai longe porque a gente aperta o ar com bastante força. Aí o que acontece? Ele não quer sair? Hein?

Todos: Sim!

Pr: Então! Ele saindo, ele empurra o míssil, e ele, por sua vez, voa! Não é?

Todos: É.

Pm: Boa pergunta, M1! Alguém saberia responder o que M1 perguntou? O que vocês fizeram para o míssil ir mais longe? [silêncio] / Vamos lá, gente! Vocês do grupo R, como vocês fizeram?

R1: Bom, a gente pensou em bater com o pé, porque essa é uma brincadeira que a gente costuma fazer com a garrafinha de desodorante, mas, como a senhora não deixou o outro grupo [M], a gente começou a tentar apertar mesmo e ver quando ia mais longe.

R3: Eu percebi que, apertando bem forte, o míssil vai longe!

R1: É, tem que apertar com toda força possível.

Pm: Isso mesmo! Mas vocês sabem explicar por quê? [silêncio] / E aí, gente? Vamos perder a vergonha!

Q1: Porque dá mais impulso?

Pm: Quem dá mais impulso? [silêncio] / Você falou que, apertando forte, dá mais impulso. Quem dá mais impulso para quem?

R1: A mão dá mais impulso para o míssil.

Pm: Foi sua mão quem empurrou o míssil?

R1: A força, a gente usou para empurrar o míssil mais longe.

Pm: Mas foi sua mão quem empurrou o míssil?

R1: Foi.

Pm: Alguém sabe me dizer o que é que tem dentro do tubinho transparente? Ele está vazio?

N1: Não. Ele tinha ar dentro dele, e, quando você aperta ele, o ar sai e o míssil é lançado.

Pm: O que o ar faz sobre o míssil?

U1: Empurra ele. Não é?

Pm: É isso mesmo. Mais alguém quer falar? [silêncio] / Quem seria capaz de dizer, depois de tudo o que vocês já disseram, o que se deve e por que se deve fazer para o míssil ir o mais longe possível?

U1: Você tem que apertar o tubinho transparente com bastante força. Aí o ar que está lá dentro quer sair e aí empurra o míssil.

Pm: Muito bem! Todos entenderam o que ela falou?

Todos: Sim!

Ao confrontarmos as maneiras como as professoras ROS e MAR conduziram a plenária com a maneira da professora INA, percebemos que aquelas na verdade não ouvem o que os alunos têm para dizer e tampouco aproveitam as falas deles para estabelecer uma relação dialógica, como o fez a professora INA; ao contrário, pelo tipo de pergunta que reiteradamente expressam, parecem já ter previamente formulada em mente a resposta considerada “certa” ou “mais adequada”. A impressão é a de que as perguntas não têm outra função a não ser a de “rastrear” essa resposta; nesse sentido, os alunos que não a “descobrem” são ignorados, ainda que involuntariamente, pelas professoras.

É possível visualizar melhor essa ocorrência na fala da professora ROS. Após um ligeiro comentário (que parece colocar um ponto final ao enunciado anterior, expresso por um aluno), ROS solicita que mais alguém se pronuncie, o que, implicitamente, deixa clara a opinião da professora com relação às observações feitas pelos alunos: elas não correspondem às

suas expectativas, portanto, não merecem ser debatidas ou analisadas mais profundamente. Vejamos:

Pr: Muito bem! Alguém mais quer falar? // Ah! Interessante. Mais alguém quer falar como fez? // Que legal! Todo mundo fez coisas diferentes! Mais alguém quer falar como fez? // Entendi. Quer falar mais?

Essa atitude nos revela um dado importante: aparentemente, a professora deu oportunidade para os alunos expressarem suas opiniões, mas, enquanto condutora da atividade, à qual cabe, nessas condições, avaliar e legitimar ou não um enunciado (papel tacitamente aceito pelos alunos, que, por sua vez, assumem a posição de “aprendizes”, determinada pela formação discursiva da sala de aula, aos quais não compete o direito de contestar ou argumentar), ao ignorar os comentários dos alunos, ela confirma a imagem do professor como detentor do saber e controlador do sentido, pois veta a possibilidade de vozes contraditórias. Evitando abrir as comportas dos outros dizeres que “ameaçam” se fazer ouvir, a professora tenta abafá-los, aproveitando-se, numa atitude aparentemente inconsciente, de sua posição privilegiada para garantir a homogeneidade ilusória da sala de aula, lugar em que os apelos conflitantes parecem não penetrar.

O “diálogo” começa a tomar outro rumo quando, finalmente, um aluno se aproxima mais do que a professora esperava como resposta. Nesse instante, a atenção de ROS volta-se para o seu interlocutor na seguinte passagem:

L1: Eu fiz por causa do ar que tem que ter, professora.

Pr: Isso! Quem quer mais falar sobre isso?

K3: Eu concordo que é o ar também.

[silêncio]

Pr: Todos concordam que é o ar que empurra o míssil?

Todos: É.

Pr: Então! O foguetinho vai longe porque a gente aperta o ar com bastante força. Aí o que acontece? Ele não quer sair? Hein?

Todos: Sim!

Pr: Então! Ele saindo, ele empurra o míssil, e ele, por sua vez, voa! Não é?

Todos: É.

Ao aprovar a fala de L1, a professora chamou a atenção dos outros alunos para o dizer dele, o qual, em razão disso, passou a usufruir de um

status de verdade. Daí a pergunta de ROS se todos concordavam sobre o fato de que é o ar que empurra o míssil ter soado, embora não o seja, como uma pergunta retórica, ao que os alunos responderam em uníssono “é”.

Aliás, a partir daí, as respostas dos alunos foram igualmente monossilábicas, já que as duas últimas perguntas de fato eram retóricas, pois dispensavam qualquer argumentação. A professora, ansiosa por obter o *feedback* desejado, se adianta e desenvolve todo o raciocínio, que, na situação, deveria ser reservado aos alunos, referente ao fenômeno físico observado.

Postura semelhante verifica-se também na aula da professora MAR:

Pm: Quem dá mais impulso? [silêncio] / Você falou que, apertando forte, dá mais impulso. Quem dá mais impulso para quem?

R1: A mão dá mais impulso para o míssil.

Pm: Foi sua mão quem empurrou o míssil?

R1: A força, a gente usou para empurrar o míssil mais longe.

Pm: Mas foi sua mão quem empurrou o míssil?

R1: Foi.

Pm: Alguém sabe me dizer o que é que tem dentro do tubinho transparente? Ele está vazio?

Em busca da resposta “correta” com relação ao fenômeno físico, a professora, em vez de promover um debate entre os alunos solicitando-lhes que argumentassem melhor a fim de que eles próprios chegassem à conclusão da experiência, procura, de posse do conhecimento que já possuía, induzir o aluno a responder não como ele havia entendido, e sim como se esperaria que ele tivesse entendido. Ou seja, ela não levou em conta o discurso do aluno e tampouco procurou argumentar a partir do que ele havia produzido, tanto que, quando percebeu que ele se manteve irredutível no seu argumento de que a mão havia empurrado o míssil, ela se dirigiu para os demais alunos, simplesmente abandonando a discussão.

Vamos agora analisar o debate referente ao outro conceito físico abordado.

Pi: Vamos um de cada vez.

B3: Tem que lançar meio inclinado. Se a gente lançar ele em pé, ele não sai do lugar.

D2: É! Era isso que iria falar. Se a gente apertar o tubinho em pé, o míssil vai subir e vai voltar a cair no mesmo lugar!

C1: Ele só vai subir e não ir para frente. Mas eu não concordo que tem que inclinar. A gente tem que manter o braço esticado para ele ir para frente.

P1: Muito bem! Vocês estão indo muito bem mesmo! Mas quem será que tem razão? B3 ou C1?

C1: Isso de inclinar está errado! Se eu quero que o míssil vá o mais longe possível para frente, eu tenho que apontá-lo para frente!

P1: E agora, B3? O que você acha do que C1 falou?

B3: Eu acho que é igual um carro que quer pular um monte de carros; ele precisa de uma rampa.

Pi: Isso! Mas por que a rampa é importante?

B3: Ah! Porque aí ele consegue voar. Se não tiver rampa, ele vai sempre reto.

Pi: Isso! Muito bem. Alguém discorda?

[silêncio]

[...]

Pi: Vamos lá, gente! Como e por que a gente deve fazer para lançar o míssil mais longe possível?

B3: A gente tem que apertar com bastante força e lançar inclinado.

Pi: Isso! Mas por quê?

B3: Então. Tem que apertar forte porque aí o ar sai com bastante força e empurra longe o míssil. E também tem que apertar inclinado, porque ele pode subir primeiro antes de cair e dá para ele ir mais longe. Se não for inclinado, ele cai logo e não adianta apertar forte.

Pi: Muito bem! Parabéns a todos. Vocês são ótimos cientistas. Agora vamos todos ajudar a arrumar a sala e depois quero que desenhem e escrevam sobre o que fizemos hoje.

É interessante notar que as interferências da professora INA nesse momento do diálogo não condicionaram ou induziram as crianças a proferir palavras ou produzir idéias que não fossem construídas por elas próprias. Ao contrário, a sua maneira de interagir e de instigar as falas dos alunos permitiu-lhes um refinamento de sua argumentação, exigindo contornos mais nítidos às suas idéias. Assim, criou condições para que eles se posicionassem de modo crítico, participante e autônomo, como sujeitos construtores do sentido, como afirma Bakhtin (apud SOUZA, 1995, p.22):

[...] o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos do outro (sua mãe, seu pai, seus colegas, sua comunidade etc.), fazendo com que essas palavras e discursos sejam processados de forma que se

tornem, em parte, as palavras do sujeito e, em parte, as palavras do outro.

Isso pode ser constatado na última fala de B3, que toma praticamente a fala final a respeito do tema em debate, resumindo, com propriedade e lógica, os fenômenos físicos envolvidos na experiência proposta. A professora, nesse contexto, não monopolizou, em nenhum momento da aula, o discurso científico; este partiu dos próprios alunos, da interação em sala de aula.

Não foi, no entanto, o que ocorreu na aula da professora ROS e na da professora MAR. Da mesma forma como procederam com relação ao conceito de pressão do ar, elas não permitiram que os alunos negociassem o saber. Observemos:

Pr: E quando vocês lançaram o míssil inclinado? Ele não foi mais longe?

I1: Então, professora, a gente viu isso. Ele foi mais longe quando ele estava inclinado.

K2: Professora, eu acho que, quando a gente aperta com o pé, vai mais longe do que quando inclinado.

Pr: É, vai mais longe, porque você jogou todo seu peso em cima. Mas, se você ver bem, quando você aperta com o pé, o tubinho inclina, e aí ele vai longe. Eu vou mostrar para vocês! [a professora pisa em cima de um lançador e mostra como ele se inclina quando deformado pelo peso] / Viram? Entenderam?

Todos: Sim.

Pr: Alguém tem alguma pergunta, ou quer falar mais alguma coisa diferente? [silêncio] / Então, a gente viu que, para fazer o míssil ir mais longe, a gente tem que levar em conta o ar que fica dentro do lançador, pois é ele que vai forçar o míssil a ir longe. E, se a gente inclinar o lançador, ele também vai mais longe. / Então agora nós vamos desenhar e escrever sobre nossa atividade hoje.

Esse posicionamento torna-se mais evidente em dois momentos: primeiro, quando a professora, ao ser questionada por K2 sobre o fato de a inclinação ser fator determinante na distância atingida pelo míssil, fecha a questão, mostrando-lhe o que acontecia ao se pisar o tubinho; segundo, na sua última fala, em que ela conclui a experiência, explicando os fenômenos físicos nela envolvidos. Exatamente o contrário acontece na aula da professora INA; em circunstância alguma, ela se apodera do saber,

inclusive permitindo que o próprio aluno faça a conclusão a respeito da experiência.

Vejamos como a professora MAR conduziu esse momento da plenária:

Pm: Mas será que a posição do lançador não é importante? Olha, será que, se a gente apertar na horizontal ou na vertical, ou inclinado, ele vai sempre do mesmo jeito?

R1: Não.

Pm: E daí? Alguém sabe falar mais? [silêncio] / E daí, gente? Como é? Vocês sabem, não tenham vergonha de falar! [silêncio] / Ele não sobe para depois descer? Por exemplo, se eu apertar na vertical ele vai longe?

R1: Não. Ele só sobe, não tem distância.

Pm: Isso mesmo. Se eu apertar ele na horizontal, ele sobe?

U1: Não.

R1: Ele não sobe, ele só cai no chão reto.

Pm: Isso! Olha bem! E se eu apertar ele inclinado? Ele não sobe e também não vai reto?

Todos: Sim.

Pm: Então. Para ele ir mais longe, eu tenho que apertar em que posição?

R1: Ele tem que ser apertado inclinado.

Pm: Então! Alguém sabe explicar por que, apertando inclinado, ele vai mais longe?

R1: Porque inclinado ele vai reto e sobe para depois cair e, se ele tiver reto (na horizontal), ele só cai e, se ele tiver em pé (na vertical), ele só sobe, não vai para frente.

Pm: Isso mesmo. Parabéns! / Todos entenderam? / Isso mesmo. Mais alguém poderia explicar isso com suas palavras? [silêncio].

A maior parte das suas perguntas são do tipo que exige como resposta uma afirmativa ou negativa, o que acaba limitando a participação dos alunos e, por conseguinte, inibindo grande parte da sala, que se mantém calada. Como podemos observar, praticamente apenas um aluno se pronunciou; o único momento em que os outros alunos falaram foi com um "sim" a uma pergunta que, pelo encaminhamento das questões anteriores, só poderia exigir esse tipo de resposta. Pode-se dizer que houve praticamente um monólogo da professora; embora a proposta da aula fosse a de, a partir de uma dinâmica baseada numa experiência de Física, promover um processo dialógico entre professor e alunos, o que aconteceu na verdade foi uma aula centralizada mais na fala do professor, que, assim como nas aulas ditas tradicionais, assumiu o papel de protagonista.

Considerações finais

Como pudemos constatar, as influências mútuas provenientes tanto do discurso do professor quanto do discurso dos alunos determinaram o maior ou menor êxito destes na produção da argumentação frente à atividade proposta. Em termos de autoria, esse fenômeno se evidencia pelo distanciamento do sujeito-professor, quando inscrito na posição de função-autor em situação de interlocução, do autor, como o concebe Foucault (1996).

Vamos nos explicar melhor. Valemo-nos do conceito de função-autor, de Orlandi (2000), para atribuir uma autoria tanto ao discurso do professor quanto ao discurso dos alunos. Mas, para atingirmos o objetivo proposto neste trabalho, precisamos dinamizar esse conceito no sentido de possibilitar-lhe transitar por várias esferas que, a partir do referencial autor, criassem patamares diferentes de função-autor, conferindo-lhe nuances mais ou menos nítidas daquele, para que então pudéssemos avaliar em que graus se dá a assunção da autoria, pois, segundo a lingüista,

Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor. (ORLANDI, 2000, p.76).

Assim sendo, quanto mais o professor, investido da função-autor, se aproximar do seu referencial, mais contornos ele adquire da feição de autor. E esse fator, ao nosso ver, é determinante na interação dialógica efetiva em sala de aula, na medida em que, dominando os mecanismos discursivos que permitem configurar o professor mais ou menos apto a se representar como autor, conforme o grau de assunção da autoria em que se encontre, o docente possa criar condições para que os alunos também consigam atingir patamares cada vez mais altos de função-autor, possibilitando, assim, a construção do saber de uma maneira menos impositiva e mais democrática.

Retomando, portanto, o objetivo inicial deste artigo, qual seja o de analisar em que medida o processo de autoria contribui na inter-relação de professor e alunos num movimento discursivo para a estruturação de sentidos dos dados experimentais obtidos em aulas de Ciências das séries

iniciais do Ensino Fundamental, sem desconsiderar, evidentemente, a limitação do nosso *corpus*, acreditamos poder afirmar que:

- 1) o fato de ROS e MAR terem mencionado, no início da aula, que fariam uma experiência pode ter direcionado os movimentos discursivos, já descritos na análise, de maneira diferente dos de INA, já que esta procurou explorar o lado lúdico da experiência. Valendo-se da ludicidade, de que as crianças necessitam para seu desenvolvimento intelectual e afetivo (MONTEIRO, 2002, p.23), a professora criou um ambiente descontraído em que as crianças sentiram-se mais à vontade e livres para expor suas opiniões;
- 2) o “mito científico”, evocado pela prática experimental, cria obstáculos à prática cultural da ciência em sala de aula, o que reforça o “poder” do discurso científico e, conseqüentemente, do sujeito que o domina, em geral, os cientistas e físicos, vistos como pessoas geniais ou dotadas de uma inteligência especial e autores de um discurso pretensamente verdadeiro, portanto irrefutável. Colocando-se à margem desse universo, pelas próprias vivências e, algumas vezes, pelo desconhecimento dos conceitos físicos, as professoras depositam na atividade experimental a esperança de esta estimular os alunos e promover a aprendizagem, como se o experimento independesse da sua intervenção como mediadoras. Prova disso são os procedimentos adotados pelas professoras ROS e MAR frente ao experimento, que funcionou mais como um pretexto para camuflar a aula tradicional do que como meio de construção do saber. Mais uma vez, o professor fez valer, embora de forma disfarçada, a sua ocupação hegemônica do dominante;
- 3) imagens distorcidas da natureza da ciência e do fazer científico, segundo as quais a ciência possui procedimentos precisos e isentos de qualquer influência psicológica ou social que conduzem o cientista à verdade absoluta, fazem com que as professoras, investidas da função-autor em sala de aula, construam discursos diretivos, não permitindo a possibilidade de uma produção autônoma e significativa de argumentos por parte dos alunos, que facilitaria um refinamento das idéias destes. Assim, visões docentes menos estereotipadas e mais próximas das concepções modernas da filosofia da ciência, que levam o professor a admitir a provisoriidade do saber científico, a não-linearidade de sua produção e a entender que um argumento, para ganhar *status* de conhecimento científico, necessita passar por estágios que vão desde a

obtenção de dados experimentais até sua legitimação por uma comunidade científica, propiciariam o desencadeamento de um processo de ensino/aprendizagem que facilitaria ao aluno compreender não só o significado de conceitos científicos como também a maneira como são produzidos;

- 4) inconscientemente, reforçam-se os estereótipos de aula, professor e alunos, ainda que de maneira disfarçada, ao mesmo tempo em que, contrariamente, se revela a sua mutabilidade, pois a experiência, que, aparentemente, propiciaria a realização de uma aula bakhtiniana, marcada pela interação dialógica, não garantiu à aula a “aura” de “diferente” e “especial”, como assim desejavam as professoras ROS e MAR;
- 5) pelo desempenho e nível de participação dos alunos, que se mostraram mais críticos, autônomos e independentes na aula da professora INA quando comparados aos alunos das professoras ROS e MAR, que se manifestaram, em grande parte da aula, de forma monossilábica, imitativa e silenciosa, a maneira como a primeira professora conduziu a aula permitiu aos seus alunos que participassem de uma forma mais atuante e produtiva.

Poder-se-ia argumentar que os alunos de INA são mais capazes e inventivos do que os das professoras ROS e MAR, fato que poderia ter contribuído para uma relação dialógica mais efetiva. No entanto, não há como se estabelecer uma comparação nesse nível, já que a maneira como as aulas foram conduzidas proporcionou oportunidades diferentes de atuação dos respectivos alunos. O uso que a primeira professora fez do seu discurso durante a plenária – pela aparente flexibilidade e segurança ao agir como mediadora, gerenciando os conflitos em vez de tentar abafá-los no intuito de manter o controle do sentido, como as outras o fizeram – conferiu-lhe, ao nosso ver, um *status* de autor diferente do de ROS e de MAR.

Embora todas estejam inscritas na posição de função-autor, os resultados obtidos com relação à produção de seus alunos foram distintos, o que nos leva à seguinte ponderação: a assunção da autoria do sujeito-professor se dá em diferentes graus, portanto, requer mais do que o reconhecimento e responsabilidade social pelo sentido do dizer. A partir desse nosso ponto de vista, emprestando o conceito de autor de Foucault (1996) para o âmbito da sala de aula, consideramos que ser autor, em se tratando de sujeito-professor

em situação de interlocução, é, sobretudo, partilhar a autoria com o outro. Portanto, a autoria do sujeito-professor é mais afetada pelo contato com o social não unicamente em razão de ser uma função específica do sujeito e representação de unidade, mas no sentido de constituir-se como tal à medida que o outro torna-se capaz de representar-se como autor.

Acreditamos ser possível essa ponderação visto que o fato de ser autor não é necessariamente uma garantia de que o professor conseguirá promover uma aula dialógica. E não raro isso tem se confirmado no dia-a-dia ao depararmos com autores que, quando inscritos na posição de sujeito-professor, desfazem a imagem que projetamos deles como professor a partir da imagem que temos deles como autor.

Assim, a professora INA, por ter obtido um maior êxito no que diz respeito à autonomia dos alunos para construir a argumentação, assumiria um grau de função-autor mais elevado que ROS e MAR, ou seja, estaria mais próxima do referencial autor do que as outras duas. Daí poder se falar, estando professor e alunos investidos de um grau de função-autor elevado, em autoria partilhada ao referirmo-nos à aula da professora INA, e, pela ordem hierárquica com que se processaram os discursos nas aulas das professoras ROS e MAR, em autoria imposta.

Dessa conclusão é importante que se esclareça um ponto: falar em autoria partilhada não significa dizer que o professor abdica de seu papel em sala de aula, delegando-o ao aluno, ou tampouco que este ocupa a mesma posição do professor, estando em pé de igualdade com ele. O que ocorre é que ambos estão investidos da função-autor, sem, contudo, perderem suas identidades, ou seja, professor e alunos jamais se confundem. Seus papéis se definem mutuamente e estão de tal modo interligados e interdependentes que o sucesso ou o fracasso de um implica necessariamente o êxito ou não do outro, pelo menos quando considerados na posição de função-autor numa interação dialógica em situação de interlocução em sala de aula.

SANTOS, D.de A.; MONTEIRO, M.A.A.; TEIXEIRA, O.P.B. Experimental activity with readings of elementary school students: a discourse analysis. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.173-200, 2005.

■ **ABSTRACT:** *To understand the complex classroom dynamics, researchers on the teaching in the Sciences have been adopting a less structuralist-and-out-of-context approach to scientific knowledge and valuing the dialogic processes between teachers and students. Accordingly, by focusing on how teachers and students interact discursively in the task of structuring sense from experimental data, our paper discusses how teachers' discourse can interfere with the construction of students' arguments when they are engaged in the task of solving experimental problems in class. We paid particular attention to both students' and teachers' discourse authorship processes as they organize their speech during the experimental activity. Our corpus is made up of properly transcribed data that were previously videoed in third-grade classes of the Sciences in a Brazilian public elementary school in the state of São Paulo.*

■ **KEYWORDS:** *Teaching in the Sciences. Dialogic interactions. Discourse analysis.*

Referências

BRANDÃO, H.H.N. **Introdução à análise do discurso.** 7.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

CORACINI, M.J. **Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da Ciência.** São Paulo: Educ, Campinas: Pontes, 1991.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 13.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

_____. **A ordem do discurso.** 2.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MONTEIRO, M.A.A. **Interações dialógicas em aulas de ciências nas séries iniciais: um estudo do discurso do professor e as argumentações construídas pelos alunos.** 2002. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2002.

ORLANDI, E.P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2000.

SOUZA, L.M.T.M.de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M.J. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** Campinas: Pontes, 1995. p.21-26.

Obras consultadas

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1979.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.** 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

GALILEI, G. **Dialog concerning the two chief world systems.** Berkeley, Calif.: University of Califórnia, 1953.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** 2.ed. Campinas: Pontes, 1997.

ETIMOLOGIA EM VARRÃO: A ORIGEM DOS NOMES DE IMORTAIS E MORTAIS

Giovanna Mazzaro VALENZA¹

■ **RESUMO:** Varrão, gramático do séc. I a.C., em sua obra intitulada *De lingua latina*, faz, entre outros, um estudo de vários vocábulos latinos. Este artigo pretende expor um trecho do livro V da referida obra, em que o autor explica (ou tenta explicar) a origem e o significado de alguns nomes de imortais (deuses) e mortais (homens, animais e vegetais).

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Varrão. Etimologia. História da lingüística.

Introdução

Marcus Terentius Varro (116-27 a.C.) nasceu em Reate, território Sabino, e viveu na Idade de Ouro da Literatura Latina (séc. I a.C.). Escreveu poesia, sátiras, estudos sobre Antigüidade, Educação, Filosofia, Agricultura e Linguagem. Sua obra completa constava de 74 títulos (cerca de seiscentos livros) mas, destes, restam apenas o *De re rustica* (CARDOSO, 2003), um tratado sobre agricultura, e os livros V-X – dedicados a Cícero – do *De lingua latina*² (Sobre a língua latina), uma gramática composta de 25 livros

¹ Graduanda do Curso de Letras (Bacharelado em Lingüística – Português-Latim) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes-SCHLA – Universidade Federal do Paraná-UFPR – 82520-590 – Curitiba-PR, Brasil. E-mail: giovanna_valenza@yahoo.com.br.

² Usei a edição da Harvard University Press, que é uma tradução comentada dos livros V-VII, feita por Roland G.Kent (1999).

que tratam de etimologia, morfologia e sintaxe. Essa obra é um “estudo do sentido”, em oposição a outra obra sua, o *De sermone latino* (Sobre a expressão latina) (DESBORDES, 1995), que é um “estudo da forma” (DESBORDES, 1995, p.46).

Varrão foi o primeiro gramático latino importante de que se tem notícia. Embora não tenha tido tanto prestígio na sua época, pelo fato de tratar mais de reflexões lingüísticas que sistematizações, foi provavelmente o mais original de todos os escritores latinos. No período medieval, autores sem nenhuma originalidade – entre eles Prisciano – exerceram mais influência sobre a teoria lingüística predominante do que Varrão. Este fez adaptações ao estudo do latim das idéias dos seus predecessores e contemporâneos gregos e soube aproveitá-las de modo inteligente, enquanto aqueles apenas descreveram o latim seguindo as linhas de estudos fixadas para o grego na *Tékhnē grammatiké* de Dionísio Trácio e os trabalhos sobre sintaxe de Apolônio Díscolo (ROBINS, 1983, p.37).

Os estudos morfológicos presentes no *De lingua latina* (KENT, 1999) – nos quais Varrão opõe analogia e anomalia – são muito apreciados, mas a parte em que trata de etimologia – na qual estabelece a relação analógica entre as palavras e as coisas – recebeu críticas de muitos autores, entre eles Quintiliano (PEREIRA, 2000), que considerava Varrão “o mais culto dos romanos”. No cap.IV da sua obra *Institutio oratória* (Educação oratória), Quintiliano (apud PEREIRA, 2000, p.157-158) menciona algumas das etimologias absurdas de Varrão. Aulo Gélío (apud CECATO, 2005), no cap.XVII das suas Noites áticas, explica como Varrão, no livro XIV, critica a falsa etimologia de seu mestre Élio, mas, no mesmo livro, cai em tal erro, apresentando falso étimo à palavra *fur* (“ladrão”). Varrão (GÉLIO apud CECATO, 2005, p.56, grifo do autor) diz:

Enganou-se Élio, pois muitas das palavras antigas dos gregos, como se fossem nossas próprias, resultaram em ligações etimológicas falsas. Não dizemos pois *leporem* ‘lebre’, como ele afirma por ser aquilo que é *leuipes* ‘de pés ligeiros’, mas porque esta é uma palavra grega antiga – *lepor*.

E, no mesmo livro, diz que *fur* vem do que os antigos latinos chamavam *furvo*, negro – assim, os ladrões, durante a noite, que é negra, roubariam mais facilmente. Mas, segundo Gélío (apud CECATO, 2005, p.56), *fur* também veio do grego *phor*.

Parece que os estudos etimológicos foram o grande deslize de Varrão. Ao longo deste trabalho, pretendo apontar as suas possíveis influências, mostrar exemplos em que ele apresenta falsa etimologia para determinados vocábulos e provar que, mesmo não conseguindo ser “correto” naquilo que pretendia, deixou para a posterioridade importantes registros sobre a história e cultura de sua época. Para isso, escolhi uma parte do livro V do *De língua latina* (KENT, 1999, p.53-101) – que é um estudo das palavras que são nomes de lugares e das coisas que estão nos lugares – que trata especificamente dos nomes de imortais (deuses) e mortais (homens, animais e vegetais).

História dos estudos etimológicos: Grécia e Roma

A referência ao estudo da etimologia já pode ser encontrada na *Tékhnē grammatiké* (TRÁCIO apud CHAPANSKI, 2003). Dionísio Trácio (apud CHAPANSKI, 2003, p.91) divide a gramática (“[...] conhecimento empírico do comumente dito nas obras dos poetas e prosadores [...]”) em seis partes e coloca a descoberta da etimologia como a quarta. Mas esse estudo, na Grécia Antiga, nada tinha a ver com o que a lingüística moderna atribui ao termo “etimologia”. Era, sim, uma pesquisa do “verdadeiro” (do ἔτυμος “verdadeiro”) significado de um vocábulo baseada na análise de suas partes constituintes.

Em vez de uma explicação sobre a origem de um vocábulo colocada numa perspectiva histórica, a filosofia grega visava a uma compreensão da idéia original que dera lugar a esse vocábulo e ainda mantém sua verdadeira significação, uma vez que a língua não era vista como um acontecimento histórico em mutação. (CÂMARA JR., 1975, p.17).

Dentre os filósofos gregos, foram os estóicos que começaram a delinear a fundamentação da gramática tradicional (SILVA, 2002, p.17). Segundo estes, todas as palavras teriam uma origem onomatopaica, a qual, com o passar do tempo e depois de a língua sofrer mudanças, não era tão objetivamente visível. Surgia, então, com a necessidade de descobrir a forma primitiva que mostrasse a origem de uma determinada palavra, a etimologia (PEREIRA, 2000, p.41-42).

No diálogo *Crátilo*, de Platão (1973, p.117-194), por exemplo, há um debate sobre linguagem e etimologia. Chega-se à conclusão de que um vocábulo resulta da justaposição dos elementos mais simples. O filósofo, então, chega a ele através da análise de seu corpo fonético e da comparação com outros vocábulos que tenham o mesmo ou um aproximado aspecto sonoro.

Assim, admite-se que *Dionysos*, o nome do deus do vinho, venha de *Διδοίνυσος*, isto é, *διδούς τόν οἶνον* ‘o que dá vinho’, e *ἀήρ* ‘ar’ é assim chamado porque *αἶρει* ‘levanta’ coisas do chão. Nessas discussões etimológicas, Platão não demonstra convicção, mas é, antes, inconsistente e volúvel: assim, *ἀήρ* é também aplicado com base no fato de que *ἀεὶ* *ρεῖ* ‘sempre flui’. Parece que o filósofo estava bastante seguro da adequação de tal investigação etimológica, mas estava também cômico da fragilidade do método empregado. (CÂMARA JR., 1975, p.17-18, grifo do autor).

Varrão foi discípulo direto de gramáticos da escola Alexandrina. A própria definição de gramática segue de perto a de Dionísio Trácio (apud PEREIRA, 2000, p.56): “[...] conhecimento sistemático do uso lingüístico da maioria dos poetas, historiadores e oradores [...]”. Os gramáticos latinos, seguindo o costume dos gregos de Alexandria, tiveram sua atenção voltada para a linguagem da literatura clássica, já que a gramática servia para introduzir e fundamentar os estudos literários. Por isso, nas suas gramáticas, há exemplos retirados de Plauto, Terêncio e autores clássicos, e não do latim falado e do uso escrito não-literário (ROBINS, 1983, p.43). Para Varrão, o desenvolvimento da linguagem dá-se a partir de

[...] um conjunto limitado de palavras básicas que se fizeram aceitas para representar os objetos e que serviram para produzir novas palavras através das mudanças de letras ou da forma fonética, que foram se realizando no decorrer do tempo. (ROBINS, 1983, p.37).

Os estudos etimológicos de Varrão, como já observei, apresentam problemas, que são, na verdade, problemas de toda a Antigüidade. A fragilidade e a falta de compreensão que caracterizaram o trabalho dos gregos nesse campo parecem adquirir maior relevo entre os romanos, principalmente quando derivam palavras latinas de palavras gregas pelo fato de possuírem forma e significado semelhantes (PEREIRA, 2000, p.56). Essas semelhanças eram evidentes: algumas eram empréstimos feitos no decorrer da história por causa de contatos mantidos entre os dois povos;

outras eram formas provenientes do indo-europeu, que podem ser reconstruídas pelos métodos da lingüística histórica comparada. Robins (1983, p.43) indica alguns motivos:

O papel da língua grega na história do latim foi deformado e exagerado, devido ao reconhecimento romano de sua dívida cultural para com a Grécia e aos mitos sobre a participação de heróis gregos na fundação de Roma. Na sua concepção de vocabulário que se desenvolve a partir de alterações introduzidas nas formas das palavras básicas, Varrão reuniu dois planos distintos: a etimologia histórica e a formação sincrônica por meio da derivação e flexão. Dentro de cada paradigma, certas palavras foram consideradas como básicas e as outras como produto da 'declinação' (*declinatio*), processo de mudança formal. É lamentável que Varrão e outros escritores da Antigüidade não tenham sabido distinguir esses dois planos de estudo lingüístico, posto que suas observações sincrônicas são mais instrutivas e argutas do que seus ensaios no campo da etimologia histórica.

Quintiliano (apud PEREIRA, 2000) (séc. I d.C.), outro importante gramático latino, na *Institutio oratoria*, obra em que expôs suas idéias sobre temas educacionais, menciona algumas das etimologias absurdas de Varrão:

Mas a quem, depois de Varrão, não se perdoará, se ele próprio desejou convencer a Cícero (pois a este dedicou seu tratado), acerca de *ager* 'campo', que assim se diz porque nele se faz algo [>agere, 'fazer'], e de *graguli* 'gralhas', porque essas aves voam em bandos [>greg-, 'bando'], quando o primeiro termo deriva claramente do grego, o segundo é onomatopaico? Ora, atribui-se tal valor à etimologia, que *merula* 'melro', porque o pássaro voa sozinho, fosse denominado como que a partir de *mera uolans* 'que voa só'. (QUINTILIANO apud PEREIRA, 2000, p.157-158, grifo do autor).

Na mesma obra, Quintiliano indica outros autores que também fizeram etimologias absurdas: Gávio, gramático da época do imperador Augusto e autor de uma obra de etimologia; Modesto, autor de vários livros sobre etimologia e ortografia e Estilão, gramático latino e mestre de Varrão e de Cícero, que trabalhou a etimologia à maneira dos estóicos. Sobre as falas deles, apresenta as seguintes palavras:

Falemos agora daquelas miudezas com as quais se atormentam sobretudo os apaixonados pela disciplina, que freqüentemente e de muitas maneiras procuram reconduzir a seu verdadeiro étimo as palavras que sofreram leve alteração, seja por meio de abreviações ou alongamentos, acréscimos ou supressões, seja permutando letras ou sílabas. Daí se deixarem levar,

dada sua má índole, pelos mais terríveis absurdos. (QUINTILIANO apud PEREIRA, 2000, p.154-155).

Mais tarde, na época de Prisciano (séc. V d.C.), Isidoro de Sevilla desenvolveu, em vinte livros, um amplo tratado de etimologia, seguindo os passos de Platão e dos seguidores destes. A divisão temática da sua obra, *Etimologías* (SEVILLA, 1951), bem como várias análises de vocábulos feitas por Isidoro são semelhantes às encontradas no *De lingua latina* (VARRÃO apud KENT, 1999).

Hoje, entende-se por etimologia o “[...] estudo da origem e da evolução das palavras; a disciplina que estuda a palavra nos vários estados das línguas anteriores pelas quais passou, até remontar ao étimo [...]” (HOAUISS, 2001, p.1271), ou “[...] a ciência que investiga as origens próximas e remotas das palavras e a sua evolução histórica [...]” (CUNHA, 1982, p.336). E ainda é possível dividir o campo em dois: o da etimologia científica, *i.e.*, esse estudo histórico que investiga a origem das palavras e que mostra haver continuidade entre a forma e o sentido que as palavras têm hoje, e a forma e o sentido que elas apresentavam em fases mais antigas da língua, e a etimologia popular, uma prática não-científica, por meio da qual as pessoas modificam as palavras de modo a fazer aparecer elementos que expliquem a sua significação (ILARI, 2002, p.81) – por exemplo: “palavras de baixo calão” (palavras de baixo escalão) e “cuspido e escarrado” (esculpido em Carrara³).

Essa é provavelmente uma prática muito antiga, que pode ter acontecido na Antigüidade, tanto no uso corrente da língua pelo povo, como entre os próprios estudiosos, que se preocupavam em analisar vocábulos que tivessem aspectos sonoros semelhantes, pois, pelo viés lingüístico, a etimologia popular é baseada em semelhanças morfo-fonéticas.

No tópico seguinte, passarei aos exemplos retirados do livro V do *De lingua latina* (KENT, 1999), tentando, assim, esclarecer essa forma antiga de fazer etimologia.⁴

³ “Cuspido e escarrado”: diz-se da pessoa muito semelhante, fisicamente, a outra. Trata-se de uma perversão de outra forma, bem mais elegante: “esculpido em Carrara”, pois essa cidade italiana é famosa pela qualidade de seu mármore: “João é o próprio Alfredo, esculpido em Carrara”. (ACQUAVIVA, 1994, p.38).

⁴ Kent (1999) faz observações acerca das (tentativas de) etimologias de Varrão e dá soluções para as que considera “erradas”. Entendo, aqui, por “etimologias erradas” aquelas que não atendem ao desejo do próprio Varrão de fazer etimologia científica. É bom lembrar que, como mostra Gélío (apud CECATO, 2005, p.56), Varrão criticou uma falsa etimologia de seu mestre, o que dá a entender, a meu ver, que pretendia ser correto nas suas.

Estudos etimológicos de Varrão no *De lingua latina*

Varrão pretende, no livro V (KENT, 1999), explicar a origem dos nomes de imortais e mortais. Os parágrafos dedicados aos imortais tratam dos deuses gregos e romanos. O autor inicia o trecho falando sobre os dois maiores deuses – *Caelum* (“Céu”) e *Terra* (“Terra”):

Esses dois, Céu e Terra, são um par como vida e corpo. A terra é uma coisa fria e úmida [...] e, como Zenão de Cítio diz, ‘A semente dos animais é aquele fogo que é vida e mente’. Esse calor é do Céu, porque ele tem chammas inumeráveis e imortais. Por isso, Epicarmo, quando está falando da mente humana, diz ‘Que é fogo tirado do Sol’ e, da mesma forma, quando está falando do Sol, ‘ele é inteiro composto de mente’, assim como umidade é composta de terra fria, como já demostrei antes. (KENT, 1999, p.59, tradução nossa).⁵

Noto que Varrão se preocupava em dar um tom de veracidade às suas afirmações. Para isso, cita trechos de escritores importantes, como se pode ver acima: Zenão de Cítio (331-264 a.C.), fundador do Estoicismo, e Epicarmo, poeta cômico grego que viveu nos séculos VI e V a.C. O fato de usar exemplos literários também remete à concepção que Varrão tinha de gramática.

A partir desses dois deuses (Céu e Terra), seguem-se as seguintes considerações:

Assim, as condições de procriação são duas: fogo e água. Dessa maneira, esses dois são usados logo no início das cerimônias de casamento, porque, nesse caso, celebra-se uma união, e o fogo é o elemento masculino, porque ali ele é a semente fecundante, e a água é o feminino, porque o embrião nutre-se da umidade dela, e a força da *uinctio* ‘união’ deles é *Venus* ‘Amor’. [...] Não porque Vênus deseja *uincere* ‘conquistar’, mas *uincire* ‘unir’. (KENT, 1999, p.61-62, grifo do autor, tradução nossa).⁶

⁵ “Haec duo Caelum et Terra, quod anima et corpus. Humidum et frigidum terra [...] ut Zenon Cít<ie>us, animalium semen ignis is qui anima ac mens, qui caldor e caelo, quod huic innumerabiles et immortales ignes. itaque Epicharmus dicit de mente humana: ait: ‘istic est de sole sumptus ignis’; idem <de> sole[m]: ‘isque totus mentis est’, ut humores frigidae sunt humi, ut supra ostendi.”

⁶ “Igitur causa nascendi duplex: ignis et aqua. ideo ea nuptiis in limine adhibentur, quod coniungit hic, et ma[r]s ignis, quod ibi semen, aqua femina, quod fetus ab eius humore, et horum uinctionis uis Uenus. [...] Non quod uincere uelit Venus, sed uincire.”

Kent (1999, p.58) afirma que, na chegada à casa do marido, a noiva romana precisava tocar no fogo e na água, como iniciação na adoração da família, mas, quanto a Vênus, indica que isso é morfologicamente possível, mas não provável, pois *uincere* ("conquistar") e *uincire* ("unir") parecem ser distintos etimologicamente.

A explicação para o nome de Júpiter é mais convincente:

Para os antigos, ele era chamado *Diouis* e *Diespiter*, isto é, *dies pater* 'pai do dia' (ou 'da luz'); a partir do que aqueles que vieram dele são chamados *dei* 'deidades', e *dius* 'deus' e *diuum* 'céu', de onde sub *diuo* 'sob o céu', e *Dius Fidius* 'o deus da boa-fé'. Por esse motivo, o teto de seu templo é aberto, para que dessa maneira se possa ver o *diuum*, isto é, o *caelum* 'céu'. Há quem discorde de que convém jurar por ele sob um teto fechado. (KENT, 1999, p.66, grifo do autor, tradução nossa).⁷

Curiosa é a explicação dada por Varrão (KENT, 1999, p.65, grifo do autor, tradução nossa) para o nome do deus *Sol* ("Sol"): "[...] é então nomeado ou porque os Sabinos o chamavam assim, ou porque ele *solus* 'sozinho' brilha de tal maneira que desse deus vem a luz do dia". Certo é que *Sol* não está ligado a *solus*.

Varrão continua explicando a origem dos nomes de outros deuses e comete muitos erros. Ele afirma que *Luna* ("Lua") é dessa forma nomeada porque ela sozinha *lucet* ("brilha") à noite. "Por isso ela é chamada *noctiluca* 'que brilha durante a noite' no Palatino; por isso o templo dela *noctu lucet* 'brilha de noite'." , escreve Varrão (KENT, 1999, p.65, grifo do autor, tradução nossa). Mas Kent (1999, p.65) lembra que ele também brilha porque o mármore branco brilha na luz da lua, ou porque uma luz era mantida queimando dentro do templo a noite toda. *Neptunus* ("Netuno") seria assim nomeado porque o oceano cobre (como um véu) as terras, do mesmo modo que as nuvens cobrem o céu, mas *Neptunus* não está ligado com *nuptus* ("cobertura").

Há dez capítulos (XI-XXI) dedicados ao estudo dos nomes ligados a mortais. Varrão começa falando do que diz respeito aos homens:

Todos os *sacerdotes* eram assim nomeados por causa dos *sacra* 'ritos sagrados'. Os *pontufices* 'sacerdotes superiores', como dizia o *pontifex*

⁷ "Nam olim Diouis et Di<e>spiter dictus, id est dies pater; a quo dei dicti qui inde, et dius et diuum, unde sub diuo, Dius Fidius. Itaque inde eius perforatum tectum, ut ea uideatur diuum, id est caelum. Quidam negant sub tecto per hunc deierare oportere."

maximus Quinto Cévolas [Q. Mucius Scaevola, cônsul em 95 a.C., e subseqüentemente *Pontifex Maximus*,], foram nomeados por sua *posse* ‘habilidade’ e *facere* ‘fazer’, assim como *po[n]tífices*. De minha parte, acho que o nome vem de *pons* ‘ponte’: pois a ponte de madeira [a ponte de madeira em pilhas, tradicionalmente construída por Anco Márcio sobre o rio Tibre] foi primeiramente feita por eles, e da mesma forma foi também por eles repetidamente reconstruída, todas as vezes em que os ritos sagrados fossem realizados em ambas as margens do Tibre com grande cerimônia. (KENT, 1999, p.83, grifo do autor, tradução nossa).⁸

Segundo Kent (1999, p.80), Varrão pode estar certo, embora essas “pontes” talvez fossem aquelas que ficam entre esse mundo e o próximo, as quais originalmente os pontífices deveriam manter em reparo. Interessante é a dúvida do autor nessa etimologia – “De minha parte, eu acho que [...]” (KENT, 1999, p.80) – um indício de insegurança do próprio autor sobre os seus estudos. Para alguns vocábulos, talvez houvesse falta de provas concretas e ligações etimológicas coerentes, o que pode ter levado Varrão a fazer uso da etimologia popular ou da sua intuição de estudioso da língua.

Tratando de assuntos militares, Varrão (KENT, 1999, p.84-87) faz algumas suposições acerca dos nomes que eram dados aos homens em seus cargos: ele indica *praetor* (“general, pretor”) como aquele que deveria *praeire* (“ir na liderança”) do exército; *imperator* (“comandante, chefe”) como o próprio comandante do *imperium* (“império”) das pessoas; os *legati* (“embaixadores”), aqueles que eram *lecti* (“escolhidos”) oficialmente, cuja ajuda ou conselho os magistrados deveriam usar quando longe de Roma, ou que deveriam ser mensageiros do senado ou do povo; os *militēs* (“soldados”), porque primeiramente a legião era feita de três *milia* (“mil/milhares”) de *militēs* (“soldados”) e os *principes* (“primeiros homens”) como aqueles que desde o *principium* (“começo”) lutaram com espadas. A etimologia de *praetor* é a única correta. *Imperator* é assim chamado porque ele *imperat* (“dá ordens”); *legati* significa (“delegados/autorizados”), particípio de *legare*, não tendo ligação com *legere*; *militēs* e *milia* não estão ligados etimologicamente e *principes*, pela origem, era o (“principal na luta”), os homens da linha de frente.

⁸ “Sacerdotes universi a sacris dicti. Pontufices, ut [a] Sc<a>evola Quintus pontufex maximus dicebat, a posse et facere, ut po[n]tífices. Ego a ponte arbitrator: nam ab his sublicius est factus primum ut restitutus s<a>epe, cum ideo sacra et uls et cis Tiberim non mediocri ritu fiant.”

Em seguida, o autor examina nomes que têm a ver com fortuna pessoal. Antes disso, avisa: “Alguns não são muito claros.” (VARRÃO apud KENT, 1999, p.89, tradução nossa). Entre eles, *pauper* (“pobre”), *diues* (“rico”), *miser* (“desafortunado”), *beatus* (“venturoso”). *Pauper*, para Varrão, vem de *paulus lar* (“lar pouco equipado”); *mendicus* (“mendigo”) vem de *minus* (“menos”), e seria dito de alguém que, quando há uma necessidade, tem *minus* (“menos”) que nada; *diues* (“rico”) vem de *diuus* (“pessoa divina”), a quem, sendo um *deus* (“deus”), parece não faltar nada; *opulentus* (“rico, opulento”) vem de *ops* (“propriedade”), dito de alguém que tem isso em abundância; *pecuniosus* (“endinheirado”) é da grande quantia de *pecunia* (“dinheiro”); já *pecunia* vem de *pecu* (“rebanho”), porque foi, segundo Varrão, entre guardadores de rebanho que essa palavra originou-se. Todas as etimologias parecem estar corretas. Mas algumas são óbvias e podem ser algum tipo de derivação.

Continuando a etimologia de *pecunia*, Varrão trata da origem de nomes dos animais:

Pecus ‘gado’, vem do fato de que eles *perpasebant* ‘pastavam’; a partir do que todos os rebanhos foram chamados *pecora* ‘bando, rebanho’. E isto porque, naquela época, a *pecunia* ‘riqueza’ do pastor consistia em seu *pecus* ‘rebanho’ (um *pes* ‘pé’ é a base para ficar em posição ereta, por isso diz-se que, nas construções, o piso é um grande *pes*, e daquele que abriu um negócio é dito ter estabelecido seu *pes* ‘posição’), assim, de *pes* ‘pé’, eles deram o nome *pecus*, e, do mesmo modo, *pedica* ‘laço para os pés’, *pedisequus* ‘lacaio’, *ovis peculiariae* ‘ovelha possuída privadamente’ ou qualquer outra coisa do mesmo tipo: essa foi, de fato, a primeira forma de bens. Daí, no começo, alguém fosse sentenciado com um multa em gado, por causa de um *peculatus publicus* ‘peculato/roubo do bem público’, o *pecus* ‘gado’ era arrebanhado em público, se tinha antes sido ocultado. (KENT, 1999, p.91, grifo do autor, tradução nossa).⁹

Segundo Kent (1999, p.90), a *pes* (“pé”) realmente pertencem todas as palavras aqui dadas que começam com *ped-*, mas *pecus* é uma palavra

⁹ “*Pecus* ab eo quod [per]pasebant, a quo pecora universa. Quod in pecore pecunia tum pastoribus consistebat et standi fundamentum pes (a quo dicitur in aedificiis area pes magnus et qui negotium instituit pedem posuisse), a pede pecudem appellarunt, ut ab eodem pedicam et pedisequum et peculatariae oves aliudve quid: id enim peculium primum. Hinc peculatum publicum primo ut cum pecore diceretur multa et id esse<t> coactum in publicum, si erat aversum.”

herdada que não pode ser analisada além disso, e que não tem conexão com *pes* (“pé”) – a isso pertencem todas as palavras analisadas que começam com *pec-*.

Falando de outros animais, Varrão aponta agora para aqueles nomes que, segundo ele, vieram do grego: *sus* (“suíno”) (ὑς); *bos* (“vaca”) (βοῦς); *taurus* (“touro”) (ταῦρος); *ovis* (“ovelha”) (ὄις), e *uitulus* (“vitelo”) (ἰταλός). Kent (1999, p.92) lembra, como também outros autores, que essas palavras latinas não derivam das gregas, mas vêm de uma ancestral língua em comum. Das cinco, apenas *sus* seja talvez onomatopáica.

Sobre *iuuencus* (“novilho”), Varrão afirma que era assim chamado porque poderia agora *iuuare* (“ajudar”) a cultivar os campos, mas o vocábulo vem de *iuuenis* (“jovem homem”), e não de *iuuare*; sobre *capra* (“cabra”), Varrão certifica que era originalmente *carpa* (“colhedora”), e apresenta uma frase – nas palavras dele (VARRÃO apud KENT, 1999, p.97), “está escrito”: “Tudo colhe a cabra”. Varrão não cita a autoria desta frase, mas a mostra como algo certo, “escrito”, e isto também é um recurso usado para convencer sobre a veracidade da etimologia.

Às vezes, contudo, Varrão se esquiva. No exemplo abaixo, parece não estar certo de alguma etimologia e diz “[...] a menos que venha do grego [...]”:

Porcus ‘porco’ jovem, porque os sabinos designam-no *aprunus porcus* ‘porco javali’. Por isso *porcus* ‘porco’, a menos que venha do grego, porque em Atenas, no Livro dos Sacrifícios, está escrito ‘com um porco de uma porca’. (KENT, 1999, p.97, grifo do autor, tradução nossa).¹⁰

A terceira parte do trecho sobre os mortais destina-se à origem dos nomes de seres que tem a ver com vegetação, ou, como explica Varrão (apud KENT, 1999, p.97, grifo do autor, tradução nossa), “[...] aqueles que dizem viver sem respirar, assim como arbustos.” Diz ser *uirgultum* (“arbusto”), por causa de *uiridis* (“verde”), e *uiridis* de um certo *uis* (“poder”) da umidade. Dessa forma, se essa umidade secasse completamente, o arbusto morreria. Esse exemplo, juntamente com outros dois – *anas* (“pato”), de *nare* (“nadar”) e *cura* (“cuidado”), de *cor uere* (“arder o coração”) –, para Robins (1983, p.38), seriam três exemplos infelizes e típicos da obra de

¹⁰ “Porcus, quod Sabini dicunt apruno porco por; i<n>de porcus, nisi si a Graecis, quod Athenis in libris sacrorum scriptu<m> est porcae porco.”

Varrão e dos estudos etimológicos latinos em geral. Um exemplo duvidoso se refere à palavra *nux* (“noz”), que, segundo Varrão, é assim chamada porque seu suco deixa a pele de uma pessoa preta assim como a *nox* (“noite”) deixa o ar preto. Kent (1999, p.98) concorda que o suco da casca da noqueira realmente deixe na pele uma mancha bem escura, mas a etimologia não é comprovada.

Varrão propõe várias palavras ligadas à vegetação como sendo oriundas do Grego. Algumas palavras podem ter vindo mesmo do Grego – como, por exemplo, *lilium* (“lírio”), de *λείριον* e *sisymbrium* (“menta”), de *σισύβριον* –, mas é sempre bom lembrar que, como já citei antes, as palavras podem ter vindo do ancestral indo-europeu ou ter sido emprestadas durante a história por força dos contatos entre as duas comunidades.

Conclusão

Ao que tudo indica, Varrão não conseguiu fazer por completo o que pretendia – uma etimologia consistente. É certo que, na sua época, não havia tantos recursos para esse tipo de estudo como temos hoje, quando, mesmo havendo etimólogos que insistam em fazer etimologia com base em “achismos”, é possível provar a origem das palavras a partir de estudos aprofundados e materiais concretos. Mas Varrão deixou, em seus escritos, registros importantíssimos da civilização da época. O caráter documental da obra retratou a religião, a política e os costumes dos seus contemporâneos e antepassados. Por isso, sua obra tem grande importância histórica. Um exemplo: no livro V (KENT, 1999, p.69), o autor relata que Juno é também chamada pelos latinos *Iuno Lucina* – *Lucina*, de *lux* (“luz”), indica Juno como deusa do parto – e que o nome *Juno Lucina* foi feito de *iuuare* (“ajudar”) e *lux* (“luz”). “[...] Desse fato, as mulheres a invocam na hora do parto, porque a Lua é a guia daqueles que nascem, já que os meses pertencem a ela [...]”, explica Varrão (apud KENT, 1999, p.67, tradução nossa). Costumes como esse – que até hoje podem ser vistos, pois, para o senso comum, o nascimento está muito ligado à Lua –, são retratados no *De lingua latina* (há várias referências à agricultura e criação de animais, sobretudo à religião e política da época).

É difícil acreditar que Varrão detivesse o conhecimento da etimologia de todas essas palavras relacionadas a lugares, coisas, mortais, imortais, etc., que

aparecem na sua obra. Para comprovar a origem dessas palavras, haveria a necessidade de um tempo extenso, dedicado a estudos sérios. Seria impressionante se suas etimologias estivessem certas, pois são muito bem construídas. Tudo é muito bem explicado (assim como era a mitologia grega, que, para todas as coisas, apresentava uma explicação coerente). Porém, como lembra Cardoso (2003, p.190, grifo do autor),

[...] embora as questões lingüísticas apresentadas sejam hoje motivo de controvérsia e se façam grandes restrições a algumas das hipóteses sugeridas pelo escritor, *Sobre a Língua Latina* é um precioso documento, desde que analisado com o devido cuidado.

VALENZA, G.M. Etymology in Varro: the origin of the mortal and immortal names. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.201-214, 2005.

■ **ABSTRACT:** *Varro, a grammarian of the 1st century B.C., in De lingua latina, analyzes several Latin words. This paper presents a study of an excerpt from book V of the aforementioned work, in which Varro explains (or attempts to do so) the origin and meaning of some mortal (men, animals, and plants) and immortal (gods) names.*

■ **KEYWORDS:** *Varro. Etymology. Historic linguistics.*

Referências

ACQUAVIVA, M.C. *Etimologias e expressões pitorescas*. São Paulo: Ícone, 1994.

CÂMARA JR., J.M. *História da lingüística*. Tradução de Maria do Amparo B. de Azevedo. Petrópolis: Vozes, 1975.

CARDOSO, Z.de A. *A literatura latina*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CECATO, C. *As Noites Áticas de Aulo Gélío: uma proposta de tradução*. 2005. 156p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

CUNHA, A.G.da. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

DESBORDES, F. **Concepções sobre a escrita na Roma Antiga**. Tradução de Fulvia M. L. Moretto e Guacira M. Machado. São Paulo: Ática, 1995.

HOUAISS, A. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico: brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2002.

KENT, R.G. **Varro: on the latin language: books V-VII**. London: Harvard University Press, 1999.

PEREIRA, M.A. **Quintiliano gramático: o papel do mestre de gramática na *Institutio oratoria***. São Paulo: Humanitas, FFLCH/USP, 2000.

ROBINS, R.H. **Pequena história da lingüística**. Tradução de Luiz M. M. de Barros. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico: 1983.

SILVA, R.M.e. **Tradição gramatical e gramática tradicional**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

Obras consultadas

BOWMAN, A.K.; WOOLF, G. **Cultura escrita e poder no mundo antigo**. São Paulo: Ática, 1998.

CHAPANSKI, G. **Uma tradução de *Tékhne Grammatiké*, de Dionísio Trácio, para o português**. 2003. 182p. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

CARDOSO, Z.de A. **Iniciação ao latim**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

HARVEY, P. **Dicionário Oxford de literatura clássica: grega e latina**. Tradução de Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

PLATÃO. **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973.

SEVILLA, I.de. **Etimologías**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1951.

DA QUASE EQUIVALÊNCIA À NECESSIDADE DE DISTINÇÃO: SIGNIFICANTE E LETRA NA OBRA DE LACAN

Suely Aires PONTES¹

■ **RESUMO:** Este artigo propõe uma análise e uma reflexão sobre o percurso lacaniano de construção e diferenciação dos conceitos de significante e letra, de modo a apresentar as lógicas distintas que se articulam a esses conceitos.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Letra. Significante. Saussure. Lingüística. Lacan. Psicanálise.

Neste artigo nos propomos apresentar de forma resumida o percurso de Jacques Lacan na construção do conceito de letra, de modo a diferenciá-lo do conceito de significante. Acreditamos poder afirmar que, se em um primeiro momento, uma distinção entre as noções de significante e letra não se faz de forma clara, com a gradual construção da teoria e sua matematização, Lacan, num segundo momento, constitui um conceito de letra que não apenas se distingue do conceito de significante, mas aponta para uma lógica identitária e, portanto, diversa da postulada por meio do conceito de significante.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas-UNICAMP – 13081-970 – Campinas-SP, Brasil. Participante do Grupo de Pesquisa Semasoma, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem-UNICAMP – 13084-971 – Campinas-SP, Brasil. E-mail: suely.aires@uol.com.br.

O significante: entre lingüística e psicanálise

Como bem sabemos, o conceito de significante não nasceu no âmbito da psicanálise, tendo sido retirado do campo da lingüística. A formulação lacaniana (LACAN, 1998) do conceito apóia-se na concepção de Ferdinand de Saussure (1995), lingüista que, apesar de contemporâneo de Freud, não parece ter tomado conhecimento de sua obra ou de suas formulações sobre o inconsciente (FREUD, 1977, v.4-5, p.1-725). Tampouco há registro de que Freud tenha sabido das inovações propostas por Saussure (1995), a despeito de ter tido, como paciente em análise, Raymond de Saussure, filho do lingüista genebrino.

Esse desencontro entre os dois autores não impediu, no entanto, que Freud julgasse a ciência da linguagem (*Sprachwissenschaft*) como campo próximo à psicanálise (FREUD, 1977, v.13, p.199-226) e se detivesse em análises gramaticais ou retóricas de lapsos, atos falhos ou sonhos em inúmeras obras. O interesse freudiano pela lingüística residia mais notadamente nas propriedades da linguagem, em detrimento do método, nas quais buscava esclarecimento sobre os processos inconscientes. Como aponta Milner (2002), Freud mantém silêncio sobre a lingüística de sua época, cujo expoente era a gramática comparada.

Por sua vez, Lacan (1998) irá buscar uma aproximação entre psicanálise e lingüística por outras vias. Não tomará como apoio os textos freudianos que dialogam com pensadores dessa área – nomeadamente Karl Abel ou Hans Sperber sobre a origem sexual da linguagem – mas buscará as obras freudianas que oferecem exemplos de jogos de palavras, entre as quais se destacam “A interpretação dos sonhos” (FREUD, 1977, v.4-5, p.1-725), “Psicopatologia da vida cotidiana” (FREUD, 1977, v.6, p.19-332) e “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (FREUD, 1977, v.8, p.21-268). Serão exatamente os jogos de palavras que permitirão a Lacan (1988) apresentar o significante como conceito comum à psicanálise e à lingüística e defender que a prática psicanalítica é uma experiência de linguagem: “[...] [a análise lingüística] tem a mais estreita relação com a psicanálise pura e simples. Elas chegam a se confundir. Se examinarmos de perto, veremos que não são essencialmente diferentes uma da outra” (LACAN, 1999, p.14).

Essa “confusão” entre psicanálise e análise lingüística será desfeita progressivamente por Lacan (1999), o qual acabará por cunhar sua famosa

lingüística, neologismo que visa marcar uma diferença entre o uso que ele faz da Lingüística em sua teoria e este corpo de conhecimento propriamente dito, de modo a justificar as apropriações feitas.

De Saussure a Lacan: primeiras modificações

Uma aproximação entre as “análises gramaticais” freudianas (FREUD, 1977, v.4-5, p.1-725; FREUD, 1977, v.6, p.19-332; FREUD, 1977, v.8, p.21-268) e a noção de significante, tal como proposta por Lacan (1998), só poderia ser efetivada se, em lugar de tomar o conceito saussuriano (SAUSSURE, 1995), fossem realizadas algumas modificações de modo a “adaptar” o significante às necessidades da teoria psicanalítica. Essas modificações trazem como consequência a construção de um conceito de significante que já não se confunde com seu homônimo lingüístico, mas que não se deixa ver de modo tão claro.

Segundo Saussure (1995, p.80), o signo lingüístico “[...] é uma entidade psíquica de duas faces [significado e significante] cujos elementos estão intimamente unidos e um reclama o outro”. A união entre significante e significado é arbitrária, mas não pode ser considerada aleatória, pois é imposta pela comunidade, de tal modo que o signo, como resultante da associação de um significante com um significado, também é arbitrário. O significante é, então, apresentado como a estrutura mínima da cadeia significante na qual cada elemento é definido puramente em termos de diferença, relacionando-se com outros significantes por oposição e encadeamento. Nesse modelo, a significação é produzida pela relação entre significantes e destes com os significados, não sendo uma questão de referência à realidade. Lacan (1998, p.500) propõe inicialmente duas modificações na concepção de signo proposta por Saussure (1995, p.80-81): (1) uma representação do signo lingüístico em que significante e significado não têm pressuposição recíproca e (2) uma inversão na representação espacial dos dois elementos, de modo a ressaltar a preeminência do significante sobre o significado. A linha que relaciona significante e significado na representação saussuriana do signo toma para Lacan (1998, p.500) o caráter de barra, separação que possibilita a circulação desses elementos de modo autônomo, mas que resiste à relação entre eles: o significante relaciona-se com outros significantes, não representando o significado.

Mas, se supusermos que não há relação alguma entre significante e significado – já que no algoritmo lacaniano significante e significado se encontram separados por uma barra resistente à significação – a determinação do sentido fica comprometida. No entanto, a barra não é intransponível, sendo possível vincular significante e significado por meio de uma operação nomeada por Lacan (1998, p.506) de *point de capiton*. Este conceito visa responder ao questionamento sobre a determinação do sentido, formulado por Lacan (1988) em consequência de sua experiência com pacientes psicóticos, cujo discurso parece desconsiderar o enlace usual entre significante e significado. Dito de modo mais claro: o caráter frágil da ligação entre significante e significado, ligação “[...] sempre fluida, sempre prestes a se desfazer [...]” (LACAN, 1988, p.296) dá-se a ver no discurso psicótico, de modo que, para pensar a prática clínica, se fez necessário ir além da idéia saussuriana (SAUSSURE, 1995) de um corte que uniria o significante e o significado, ao mesmo tempo em que determina a ambos. O conceito de *point de capiton* visaria, portanto, destacar que a organização em cadeia permite a contextualização e conseqüente circunscrição da significação por meio da “articulação entre significantes”, mais do que por sua relação com o significado.

Se, para Saussure (1995), a delimitação de unidades se dá por meio da noção de corte, o qual vem representar as cesuras simultâneas que vinculam a cadeia dos conceitos à cadeia das imagens acústicas, para Lacan, a delimitação da significação fica circunscrita ao conjunto da seqüência falada, cuja função diacrônica se dá a ver na frase, “[...] na medida em que esta só fecha sua significação com seu último termo, sendo cada termo antecipado na construção dos outros e, inversamente, selando-lhes o sentido por seu efeito retroativo.” (LACAN, 1998, p.820). O que nos parece importante destacar na argumentação lacaniana é a diferenciação entre enunciado e enunciação, diferenciação esta que só ganha sentido se pensada no próprio momento da fala de cada sujeito particular, ao final da articulação significante. Neste sentido, o discurso psicótico é exemplar por apresentar fragmentos de frases que rompem com a articulação usual entre significante e significado, e cuja emergência automática parece desconsiderar uma relação significativa com aquilo do que se trata – um conteúdo qualquer. O *point de capiton* “[...] é o ponto de convergência que permite situar retroativa e prospectivamente tudo o que se passa nesse discurso” (LACAN, 1988, p.303) e que possibilita realizar uma análise

concreta do enunciado por considerar a ambigüidade do problema da enunciação em sua relação com a delimitação da significação para cada sujeito particular.

As pequenas, porém significativas, distinções entre o conceito saussuriano de significante e seu homônimo psicanalítico mostram-se nas entrelinhas, de modo que torna-se interessante seguir os argumentos lacanianos no período de 1953-1966² por meio de dois textos fundamentais: "Seminário sobre A carta roubada" (LACAN, 1998, p.13-66) e "A instância da letra no inconsciente" (LACAN, 1998, p.496-533).

No "Seminário sobre A carta roubada", Lacan (1998, p.13-66) toma a obra "A carta roubada" de Edgar Allan Poe (1987, p.226-244) para demonstrar o funcionamento significante. Segundo ele, a carta (*lettre*)³ é o verdadeiro agente do conto, aquele que organiza o posicionamento dos diversos personagens segundo uma ordem de três tempos e três olhares: (1) um olhar que nada vê, (2) um olhar que vê que o primeiro nada vê e se engana por ver encoberto o que ele oculta, e (3) aquele que vê que os olhares anteriores deixam a descoberto o que é para esconder. O que interessa a Lacan destacar é a maneira como as posições se revezam – temporalmente – em seu deslocamento repetitivo. "[...] Veremos que seu deslocamento é determinado pelo lugar que vem a ocupar em seu trio esse significante puro que é a *lettre* roubada." (LACAN, 1998, p.18, grifo nosso).

De forma muito criativa, Poe (1987) não revela em nenhum momento o conteúdo da carta, apenas dando dicas quanto a seu alto valor político. Este ponto permite a Lacan (1998) apresentar ao leitor a supremacia do significante – *la lettre* – sobre o significado – conteúdo da *lettre* – e da ordem simbólica sobre o sujeito, cujo posicionamento subjetivo varia de acordo com o olhar, o tempo e a posse da *lettre* na interpretação lacianiana do conto. Para exemplificar a pertença de um significante e seu reconhecimento unicamente na ordem simbólica, Lacan apresenta a idéia de um livro perdido numa biblioteca, o qual, por não estar onde se o supunha, torna-se inacessível, mesmo que esteja na prateleira ao lado. "[...] É que só se

² Diversos autores dividem a obra lacianiana em três períodos: do imaginário (1932/1949), do simbólico (1953/1966) – sobre o qual nos detemos no trabalho de mestrado (cf. PONTES, 2003) – e do real (1968 em diante). No atual artigo, buscaremos apresentar a passagem do período simbólico – com a aposta lacianiana na lingüística – para o período do real, quando proliferam os argumentos matemáticos e topológicos.

³ Nesse momento de nossa argumentação, optamos por manter o termo em francês devido a sua riqueza de significações – carta, letra – e aos jogos significantes propostos por Lacan (1998).

pode dizer que algo falta em seu lugar, *à la lettre*, daquilo que pode mudar de lugar, isto é, do simbólico.” (LACAN, 1998, p.28, grifo nosso).

Nesse momento de sua obra, Lacan (1998) apresenta uma concepção de linguagem por meio do significante, não fazendo qualquer distinção mais específica entre este e o conceito de letra. O que interessa a ele destacar é o caráter não meramente comunicacional da linguagem e a dimensão significante em sua precedência em relação ao significado.

[...] nos é anunciado desde a primeira página, reduzida a sua expressão mais simples, a singularidade da *lettre*, que, como indica o título, é o *verdadeiro sujeito* do conto: é por poder sofrer um desvio que ela tem um trajeto que *lhe é próprio*. Traço onde se afirma, aqui, sua incidência de significante. (LACAN, 1998, p.33, grifo do autor e nosso).

Em “A instância da letra no inconsciente”, Lacan (1998, p.496-533) apresenta de forma mais precisa sua concepção de linguagem, significante e letra, fazendo referências a Saussure (1995) e a Jakobson (1995). Para tanto, divide o texto em três tópicos: (1) **o sentido da letra**; (2) **a letra no inconsciente**; (3) **a letra, o ser e o outro**, e utiliza em todos eles o conceito de letra como quase equivalente ao conceito de significante.

No primeiro desses tópicos, Lacan (1998) propõe destacar a concepção de linguagem da psicanálise, não reduzindo o campo de atuação do analista apenas à fala, mas à estrutura de linguagem. Mais uma vez pondera que a linguagem não se confunde com a comunicação, mas se relaciona a um sistema de trocas culturais, o qual preexiste a cada sujeito particular.

Em seguida, afirma que o surgimento da disciplina lingüística – “[...] estudo das línguas existentes em sua estrutura e das leis que nela se revelam [...]” (LACAN, 1998, p.499) – estaria representado pelo algoritmo saussuriano, o qual Lacan já apresenta de modo próprio, destacando a preeminência do significante sobre o significado. Segundo ele, o significante tem duas propriedades: ser puro elemento de diferença e se compor segundo as leis de uma ordem fechada – a estrutura. A significação se produz por meio das relações entre significantes, que se antecipam ao sentido que produzem. “[...] Donde se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido insiste, mas que nenhum dos elementos da cadeia consiste na significação de que ele é capaz nesse momento” (LACAN, 1998, p.506). Enquanto a significação só pode ser pensada como efeito da articulação entre significantes, a letra marcaria

a estrutura essencialmente localizada dele. Isso implica numa vinculação entre significante e letra na qual esta última poderia ser destacada e combinada de diversos modos, tal como nos sonhos.

O segundo tópico – **a letra no inconsciente** – aproxima-nos da obra freudiana de interpretação dos sonhos (FREUD, 1977, v.4-5, p.1-725), a qual, segundo Lacan (1998, p.513), toma o sonho como um *rébus*. Ou seja, Lacan defende que o trabalho do sonho segue as leis do significante, de modo a considerar que as formações do inconsciente se organizam por meio dos jogos combinatórios de letras. O sonho do “Homem dos lobos” (FREUD, 1977, v.17, p.19-151) é um bom exemplo desse modo de interpretação que toma a letra como suporte para jogos significantes: no caso analisado por Freud, o V romano tanto representa a orelha dos lobos, quanto os ponteiros de um relógio, ou ainda a posição das pernas abertas de uma mulher, o abrir e fechar das asas de uma borboleta, bem como indica a estreita relação do V com a letra W, inicial de *Wolf* (lobo) e *Wespe* (vespa), elementos importantes na própria construção da história infantil do “Homem dos lobos”⁴.

Ainda na busca de uma aproximação entre psicanálise e lingüística, Lacan (1998) identifica os processos de condensação e deslocamento, característicos do trabalho do sonho, aos processos de metáfora e metonímia, de modo a propor uma assimilação dos mecanismos inconscientes aos da linguagem. A estrutura metonímica indicaria a conexão do significante com o significante em uma relação de contigüidade, deslocando a significação e constituindo resistência à vinculação entre significante e significado, enquanto que a estrutura metafórica indicaria a substituição do significante pelo significante que produz novo efeito de significação. Em ambas as operações, a autonomia da dimensão significante se mostra por relacionar significante a significante – seja por substituição ou contigüidade – de modo a produzir uma nova significação, descartando, na leitura lacaniana, a possibilidade de elaboração de um signo novo que associasse de forma aleatória um significante a um significado. A importância deste tópico, no contexto da obra, reside na apresentação de sua teoria significante em relação com a prática clínica e o conceito de inconsciente.

⁴ Para maiores detalhes e a fim de vislumbrar a riqueza da interpretação freudiana tanto do caso quanto do sonho, cf. Freud (1977, v.17, p.19-151).

O terceiro tópico busca articular a noção de significante e o conceito de sujeito, de modo a mostrar a excentricidade radical do homem em relação a si mesmo como consequência de sua alienação pela linguagem. O sujeito é apresentado na argumentação lacaniana como efeito de discurso, meio pelo qual ele se representa. Como consequência desta concepção, o significante assume uma função completamente diferente da de significar: o significante representa o sujeito. Após articular linguagem, inconsciente e sujeito, Lacan (1998) pode dar continuidade a seu propósito de releitura da obra freudiana.

Se um primeiro tempo do pensamento de Lacan (1998) consiste em associar a letra ao significante, tal como vimos nos parágrafos anteriores, posteriormente Lacan (1996) pretenderá distinguir estes conceitos, dando à letra o caráter de suporte material idêntico a si mesmo.

De significante a letra: uma segunda modificação

Nas primeiras obras de Lacan (1988, 1998, 1999), significante e letra parecem se confundir, mas após 1961 – Seminário 9: a identificação⁵ (LACAN, 1961-1962) – uma diferenciação entre significante e letra é proposta por meio da noção de traço unário. O traço unário é apresentado como o elemento que conota a diferença pura, a descontinuidade que permite contabilizar a unidade, sendo o aspecto mais elementar do significante. Este conceito é decorrente da noção de *einzigster Zug* – traço único – na obra freudiana que versa sobre a identificação (FREUD, 1977, v.18, p.91-216). Segundo Freud (1977, v.18, p.91-216), uma das formas de identificação se dá por meio da substituição do investimento dirigido diretamente ao objeto por uma ligação identificatória parcial, extremamente limitada e que conserva apenas um traço da pessoa objeto deste investimento. O que interessa a Lacan (1961-1962) na apropriação que faz do conceito freudiano é a possibilidade de apresentar uma identificação que não se prenda ao conteúdo, ou seja, ao significado, mas que remeta a uma marca diferencial – o traço.

Para explicar a noção de traço unário, Lacan (1961-1962) relata sua visita ao Museu Saint-Germain, na qual, diante da diversidade de objetos expostos

⁵ Este seminário marca o início do uso simultâneo da lingüística e da topologia para embasar a teoria lacaniana.

na Sala Piette, teve sua atenção capturada por um objeto específico: a costela de um mamífero pré-histórico marcada por pequenos traços, os quais apresentavam intervalos irregulares entre si, formando pequenos grupos. Lacan supôs, então, que se tratassem de marcas feitas por um caçador e que teriam por finalidade registrar ou representar um animal abatido, mas que, independentemente da intencionalidade do autor, eram reconhecidas como distintas entre si. A importância teórica deste relato reside na possibilidade de reconhecimento da distinção entre as marcas de forma independente de seu conteúdo, pois o reconhecimento da diferença se dá a ver, não pela qualidade dos traços, mas pela seriação em que estão colocados.

[...] cada um destes traços não é em absoluto idêntico a seu vizinho, mas não é porque sejam diferentes que funcionam como diferentes, senão porque a diferença significante é distinta do tudo o que se refere à diferença qualitativa [...] (LACAN, 1961-1962).

A discriminação entre traço unário e significante traz como consequência teórica que os significantes possam vir a representar não apenas palavras, cujos elementos mínimos seriam fonemas, mas ganhar extensão de modo a vir representar frases ou expressões, pois se o traço unário aponta para a possibilidade de uma contagem das diferenças, o significante pode ser tomado como tudo o que é contável como **um** na fala do paciente. Uma das justificativas para essa mudança no conceito de significante pode ser pensada em relação ao estatuto do traço unário, conceito que não mais se apóia unicamente na lingüística, mas faz uso de construções da matemática. “Em matemática, os traços unários, contáveis, podem se repetir de maneira indefinida, mas na linguagem eles formam uma coleção de traços diferenciais cujo conjunto é finito [...]” (PORGE, 2000, p.104).

O efeito da contagem, que na argumentação lacaniana vincula-se ao simbólico como inserção de um critério de diferença na realidade, é a discriminação entre unidades – no entanto, a questão quanto à finitude ou infinitude das marcas diferenciais se coloca e os exemplos de linguagem passam a conviver lado a lado com exemplos retirados da matemática. De forma mais específica, o valor de estrutura do campo da linguagem fica condicionado ao caráter de oposição entre seus elementos, trazendo para primeiro plano a noção de cadeia significante, que possibilitaria situar uma lógica de desestratificação, antipredicatividade e minimalismo. O significante é, portanto, opositivo, relativo e negativo, não sendo idêntico a si mesmo.

Já o traço unário é a marca de inscrição da diferença, como referencial simbólico do significante. Não se trata de encadeamento, mas de unidade de contagem.

A lógica significante, cuja proposição mínima poderia ser dita como “o significante é diferente de si mesmo”, traz para a teoria lacaniana duas conseqüências: por um lado, a possibilidade de que a clínica psicanalítica seja guiada por uma lógica não-identitária e, por outro lado, a consideração, pelo analista, de que toda formação do inconsciente é um hieróglifo – no sentido de que resiste à compreensão imediata, só se deixando ler por meio de um trabalho de deciframento. Já que o significante, em sua articulação em cadeia, produz um sentido diferente do esperado socialmente, o analista pode intervir como decifrador dos diversos modos de articulação particulares àquele sujeito. Esta questão toca diretamente a relação entre significante e letra, pois é a letra que, em seu caráter material imutável, possibilitará tomar as formações do inconsciente como *rébus*, novas formas de escrita que demandam deciframento por meio de seus elementos mínimos. Dito de outro modo, enquanto o significante aponta para a diferença, abrindo novas possibilidades de significação, o conceito de letra marca a repetição dos mesmos elementos, finitos, no jogo significante⁶.

Dez anos depois Lacan (1996) apresenta um conceito de letra que difere das considerações anteriores, fazendo supor que, se o significante se apóia na diferença, sua distinção em relação à letra consiste em que esta última é idêntica a si mesma, sendo da ordem do real⁷. A fim de justificar esta afirmação, retoma algumas das argumentações apresentadas no Seminário 9, principalmente aquelas que apontam uma diferença entre fala e escrita: “[...] se a escrita pode servir para alguma coisa é justamente porque é diferente da palavra” (LACAN, 1996, p.76-77).

Para apresentar essa distinção, Lacan (1996) faz uso da língua japonesa como ilustrativa de um modo de fala que, diante de situações de equívoco, recorre ao suporte da escrita a fim de delimitar a significação. Isto se deve ao fato de que há uma grande diferença entre o sistema de pronúncia e os caracteres da língua japonesa, o que produz jogos significantes contínuos

⁶ Mais uma vez, vale a pena conferir a análise freudiana do sonho do Homem dos lobos (FREUD, 1977, v.17, p.19-151).

⁷ Neste momento da obra lacaniana, o conceito do real como “o impossível de representar” já se fez presente, estando articulado a um impasse de formalização. É esta impossibilidade de formalização que conduzirá Lacan (1996) às demonstrações da topologia.

que necessitam da escrita para reduzir o equívoco presente na frase pronunciada⁸. Isso não impede que o sujeito tenha acesso à fala, apenas aponta para uma posição particular da relação do sujeito com o significante e com a escrita, a qual demonstra seu caráter diferencial em relação à palavra falada. Lacan busca indicar que a escrita é secundária em relação à função da linguagem: o que vem primeiro é o significante, o encadeamento literal como contra-senso. A escrita visaria, pois, uma ordem de sentido: “[...] as letras constituem os ajuntamentos, as letras são, e não designam, esses ajuntamentos, elas são tomadas como funcionando como esses ajuntamentos mesmos.” (LACAN, 1985, p.65).

Com tal afirmação, Lacan pretende retirar do conceito de letra a dimensão de representação, tomando-a como elemento matemático, idêntico a si mesmo. Nesse momento de sua argumentação, significante e letra já não se confundem, pois o conceito de letra permite designar a dimensão daquilo que se conserva, mesmo se a mensagem não é compreendida. O caráter de conservação da letra se deve a sua referência ao real, enquanto o significante permanece vinculado à inserção simbólica do homem na linguagem. A letra, nesse sentido, conduz ao matema⁹, quer dizer, a uma escritura cujas leituras podem variar, mas cuja sintaxe fica necessariamente fixada.

Dois conceitos, duas lógicas

Ao abordar a diferenciação entre os conceitos de significante e letra, pretendemos assinalar a existência de lógicas distintas na teoria lacaniana, as quais modificam o horizonte da relação entre psicanálise e linguagem. De modo resumido, podemos apresentar a distinção entre esses conceitos da seguinte forma: o significante é apenas relação, mais precisamente uma relação de diferença e oposição; portanto, o significante não tem positividade, não porta qualidades que possam lhe dar uma identidade. Ou seja, “[...] tudo o que concerne ao significante será dito num vocabulário

⁸ “Sempre quando falamos, pensamos em *Kanji* senão não conseguimos compreender a significação da frase [...]”. (SUZUKI, 2000, p.109, grifo do autor). Na língua japonesa existem dois sistemas de escritura: o *Kanji* é um sistema ideográfico que foi construído por intermédio dos caracteres chineses; o *Hiragana* é um sistema fonético, no qual se pode escrever segundo a forma como se pronuncia.

⁹ Lacan (1985) nomeia como matema as escritas de aspecto algébrico explicativas de conceitos-chave da teoria.

da cadeia e da alteridade [...]” (MILNER, 1996, p.105). Por sua vez, a letra não consiste apenas em relações, mesmo que possa vir a manter relações com outras letras, pois é positiva em sua ordem. No discurso em que se situa, é idêntica a si mesma, podendo ser deslocada, permutada, ou seja, é passível de sofrer operações literais as mais variadas. Como suporte material idêntico a si mesmo, a letra é transmissível, servindo de base para uma matematização da psicanálise.

Ora, tomar o conceito de **significante como estrutura mínima da cadeia na qual cada elemento é definido puramente por oposição** implica no que se poderia nomear de uma **lógica minimalista de pura diferença**, lógica não-identitária. Dito de modo mais claro: na teoria lacaniana (LACAN, 1961-1962, 1985, 1988, 1996, 1998, 1999), o significante é opositivo, relativo e não carrega qualquer conteúdo em si, já que sua relação com a significação se faz por encadeamento, de tal modo que o significante implica o apagamento da coisa, abolindo suas qualidades e retendo apenas a contagem e a diferença como tal. Como conseqüência dessa concepção, é possível à análise lacaniana (LACAN, 1961-1962, 1985, 1988, 1996, 1998, 1999) considerar que a significação se produz para cada sujeito particular no momento de sua enunciação, abrindo margem para os jogos significantes, mais notadamente a polissemia.

No entanto, ao considerar a letra como **suporte material idêntico a si mesmo**, uma nova lógica se institui no campo psicanalítico: uma lógica de transmissibilidade que tem como ideal a matemática, lógica identitária que considera a linguagem, e conseqüentemente a lingüística, como apoios insuficientes para sua transmissão. Não é por acaso que a letra ganha estatuto diferenciado em relação ao conceito de significante no mesmo período em que a topologia se apresenta na obra lacaniana, pois o interesse de Lacan (1961-1962, 1996) nas figuras topológicas se ancora na possibilidade de mostrar o que não pode ser formulado em palavras. A letra é então tomada como elemento idêntico a si mesmo que permite jogos de repetição e conservação, fundamentais para a clínica psicanalítica, bem como operações de transmissão e transliteração, aspecto de extrema importância para a construção da teoria. A polifonia¹⁰ ganha destaque, tal como nos dão prova os nomes dos últimos seminários lacanianos: *Encore* (1972-73) (LACAN, 1985),

¹⁰ Ao articular, de um lado, polissemia e significante e, de outro, polifonia e letra, buscamos distinguir os jogos de palavras propostos por Lacan (1998) que repetem a mesma palavra em contextos diversos, produzindo novas significações – tal como este autor fez em “Seminário sobre A carta roubada”

Le non-dupes errent (1973-74) (LACAN, 1961-1962), *L'insu que sait de l'une-bévue s'aile à mourre* (1976-77) (LACAN, 1961-1962).

A letra deve, portanto, ser entendida como literalização não quantitativa, o que permitiria a matematização da psicanálise. A aproximação entre letra e matema, como já assinalada por nós anteriormente, aponta para a busca de uma transmissibilidade integral do saber psicanalítico, o qual, por meio da letra, almejaria a transmissão do impossível. Ou seja, o que não se pode formular em palavras, deve ser **mostrado**, reduzido às figuras topológicas ou matemas, cuja base de construção é a literalização. No entanto, o ideal de uma transmissão integral da psicanálise não se sustentará por muito tempo: ao matema se substituirá o nó borromeu, objeto distinto das diversas figuras topológicas – banda de Moebius, *cross-cap*, toro – por não se deixar matematizar completamente. Embora haja uma abordagem matematizante dos nós, não existe nenhuma formalização matemática dos mesmos: o nó esgota-se em sua **mostração** e não pode ser integralmente escrito¹¹.

Se, num primeiro momento, letra e significante parecem se equivaler e, portanto, várias das afirmações lacanianas formuladas em termos de letra podem, sem prejuízo, ser colocadas em termos de significante, a distinção posterior entre esses conceitos se faz necessária por possibilitar um novo modelo de cientificidade, caro a Lacan (1998). A lingüística teve para Lacan (1998) a função de garantia, de modelo metodológico de um campo que conseguiu se afirmar como científico. No entanto, a “garantia lingüística” não teve um prazo de validade muito longo, pois ajudava a organizar as descobertas já realizadas por Freud (1977, 24v.), mas não apresentava novas soluções para o que Lacan (1961-1962, 1985, 1996) construía: teorizações em torno do real. Afastando-se da lingüística (e da linguagem), sem, no entanto, abandoná-la completamente em nenhum momento, Lacan (1985) se viu lançado na busca de uma transmissibilidade do impossível. Daí o recurso à matemática, à poesia e, por fim, ao silêncio...

(LACAN, 1998, p.13-66) em relação ao termo *lettre* – e os jogos orais de palavras ou expressões cujo sentido só pode ser fixado quando escrito, tal como nos títulos de seus últimos seminários. Vale lembrar que os seminários de Lacan eram ministrados oralmente e que, no momento de sua publicação, alguns títulos foram longamente discutidos antes de se decidir por uma grafia padrão que delimitaria o sentido.

¹¹ O período de teorização dos nós implica em um novo movimento do pensamento laciano, tema sobre o qual não nos deteremos neste artigo, já que optamos por situar o percurso de distinção teórica entre significante e letra.

PONTES, S.A. From nearly equivalency to a distinction necessity: signifier and letter in Lacan's works. **Revista do GEL**, Araraquara, v.2, p.215-230, 2005.

■ **ABSTRACT:** *This article analyzes and discusses the lacanian path towards the construction and differentiation of the concepts of signifier and letter to show the distinct types of logic that are linked to these concepts.*

■ **KEYWORDS:** *Letter. Signifier. Saussure. Linguistics. Lacan. Psychoanalysis.*

Referências

FREUD, S. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. 24v.

_____. A interpretação dos sonhos. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.4-5, p.1-725.

_____. Psicopatologia da vida cotidiana. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.6, p.19-332.

_____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.8, p.21-268.

_____. A significação antitética das palavras primitivas. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.11, p.141-147.

_____. O interesse científico pela psicanálise. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.13, p.199-226.

_____. História de uma neurose infantil. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.17, p.19-151.

FREUD, S. Psicologia de grupo e a análise do eu. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. v.18, p.91-183.

LACAN, J. **Seminário 5: as formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Seminário 18: de um discurso que não seria do semblante**. Recife: CEF, 1996.

_____. **Seminário 3: as psicoses**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

_____. **Seminário 9: la identificación**. Salvador: Associação Freudiana da Bahia, 1961-1962. Mimeografado. Não paginado.

_____. **Seminário 20: mais, ainda**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

MILNER, J.-C. **A obra clara: Lacan, a ciência, a filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

_____. **Le périple structural: figures et paradigme**. Paris: Seuil, 2002.

POE, E. A. A carta roubada. In: _____. **Histórias extraordinárias**. Rio de Janeiro: Globo, 1987. p.226-244.

PONTES, S.A. **De sistema psíquico a tropeço da fala: variações do conceito de inconsciente na psicanálise**. 2003. 135f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PORGE, E. **Jacques Lacan, un psychanalyste: parcours d'un enseignement**. Paris: Erès, 2000.

SUZUKI, K. A letra e o outro no Japão. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**, Porto Alegre, n.18, p.106-116, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Cultrix, 1995.

Obras consultadas

ARRIVÉ, M. **Linguagem e psicanálise. Lingüística e inconsciente: Freud, Saussure, Pichon, Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

GRANON-LAFONT, J. **A topologia de Jacques Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

HARRIS, R. **Language, Saussure and Wittgenstein: how to play games with words.** London: Routledge, 1989.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. **Lingüística e Comunicação.** São Paulo: Cultrix, 1995. p.34-62.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. Introduction a l'oeuvre de Marcel Mauss. In: MAUSS, M. **Sociologie et anthropologie.** Paris: PUF, 1968. p.I-XXXVI.

MACEY, D. **Lacan in contexts.** London: Verso, 1998.

ROUDINESCO, E. **História da psicanálise na França: a batalha dos cem anos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988. v.2.

_____. **Jacques Lacan: esboço de uma vida, história de um sistema de pensamento.** São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

RÉQUIEM DE ANTONIO TABUCCI E ALAIN TANNER: UMA VIAGEM PELO IMAGINÁRIO PORTUGUÊS

Patrícia PETERLE¹

■ **RESUMO:** O filme *Réquiem: um encontro com Fernando Pessoa*, do diretor suíço Alain Tanner, é uma adaptação da obra do escritor italiano Antonio Tabucchi, *Réquiem: an allucination* (*Réquiem: uma alucinação*). O texto literário é uma grande viagem pelo imaginário português; são doze horas de aventuras e desaventuras do protagonista à espera de um encontro simbólico e importante. A figura de Fernando Pessoa, o convidado, é o ápice dessa viagem pelos múltiplos espaços urbanos lisboetas. A cidade de Lisboa é a todo instante decodificada, analisada, interpretada e codificada pelos olhares tabucchianos. Não se pode esquecer que a narrativa moldura é um traço marcante de Tabucchi, e *Réquiem* confirma essa característica a partir de seus diferentes e emblemáticos quadros situacionais. O objetivo deste trabalho é identificar e analisar os processos e estratégias utilizados por Tanner na passagem da narrativa literária para a narrativa cinematográfica, visando a caracterização da cidade de Lisboa e dos personagens.

■ **PALAVRAS-CHAVE:** Antonio Tabucchi. Lisboa. Espaço urbano. Literatura e cinema.

¹ Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – 19814-411 – Assis-SP, Brasil. E-mail: patriciapeterle@terra.com.br.

Tantas viagens físicas e psíquicas.
(PESSOA, 1986, p.280).

Ó macio Tejo ancestral e mudo,
Pequena verdade onde o céu se reflecte!
Ó mágoa revisitada, Lisboa de outrora e de hoje.
(PESSOA, 1986, p.290).

Réquiem: um encontro com Fernando Pessoa, filme de 100 minutos, produzido em 1998 pelo cineasta suíço Alain Tanner e baseado na obra de Antonio Tabucchi (1991), é mais um livro do escritor italiano adaptado para o cinema. Tanto o livro quanto o filme, do qual Tabucchi foi um dos roteiristas, reafirmam as intensas ligações entre Lisboa e o professor de literatura portuguesa em Siena.

Portugal, aos poucos, com sua história e cultura conquistou Tabucchi e ele, por sua vez, também foi conquistado por esse país. Como escreveu em nota ao livro: “[...] Mas acima de tudo, este livro é uma homenagem a um país que eu adotei e que também me adotou, a uma gente que gostou de mim e de quem eu também gostei [...]” (TABUCCHI, 1991, p.3). Fernando Pessoa não é a única, mas sim a grande referência; a sua obra é para Tabucchi, acima de tudo, um misto de teatro, reflexão filosófica e conto, em que a psicologia dos personagens, a memória, a saudade e o sonho são quatro fatores essenciais. Elementos estes que Tanner (RÉQUIEM, 1998) soube trabalhar tão bem a partir da sucessão e alternância de planos que conseguem captar diferentes tipos de movimento, dentro eles o da alma. Zigue-zagueando entre individualidade e inter-individualidade, sociabilidade e privacidade, normalidade e loucura, Pessoa (1986), Tabucchi (1991) e Tanner (RÉQUIEM, 1998) se mostram grandes observadores da realidade que os cercam; sem dúvida, a observação atenta é uma ferramenta imprescindível do poeta, do escritor e do cineasta para atingirem a essência do real.

É em Réquiem, primeiro e único livro de ficção publicado em português, que Tabucchi reafirma algumas questões já apresentadas em outras obras, como o elemento onírico, a problemática da pluralidade do eu e a alucinação. Aspectos bem retratados pela lente do diretor suíço que convida e incita os espectadores a um filme de ação, não um filme ao estilo das ações hollywoodianas, mas ações inquietantes que se passam no

interior, no mais íntimo do personagem protagonista. Os sentimentos de angústia, ansiedade e perturbação são traçados na sétima arte por meio de diferentes planos que se alternam e do tratamento dado às imagens.

Aparentemente, o título do livro é Réquiem, mas, abrindo-o na folha de rosto, descobre-se que também possui um subtítulo: uma alucinação. Essa característica é fundamental para o entendimento do romance; é, talvez, uma pista deixada pelo autor. A alucinação implica o sonho, o plural, o fragmentado, as recordações; o desejo é um *rebus*, como se diz em italiano, um jogo de enigmas.

Requiem é uma alucinação, é esse o subtítulo do livro, em que a personagem que se diz eu vai vivendo um dia nessa zona de alucinação mais real do que o próprio real. É um livro hiper-real onírico, um acumular de sentimentos de memórias que transpus romanescamente para a personagem que é o narrador, memórias essas que são recordações pessoais. (MOREIRA, 2000, p.19).

Recuperar um sonho não é uma tarefa fácil; a linguagem é cifrada, não existe uma lógica única para identificá-la, uma hermenêutica. É um trabalho de (re)construção que pode durar minutos ou horas – o tempo não é preciso e também o resgate pode não sê-lo. Um conjunto de fragmentos, cortados e continuados, composto por diversos elementos dos mundos real e imaginário, e que, por isso, não podem ser recuperados na sua totalidade. É um outro **jogo do reverso**?² Aparentemente sim e, nesse jogo, o sonho não é mais apenas uma das ferramentas utilizadas pelo escritor na construção de sua narrativa; assume um outro papel. Agora, a alucinação é o ponto de partida necessário para introduzi-lo num novo e longo percurso literário. Podem ser duas pistas deixadas para o leitor, talvez para aquele mais atento, como o de Calvino (1999). Pistas que, uma vez decifradas, têm um papel importante, o de encaminhar e alertar, e até preparar para a leitura.

Da mesma forma que Tabucchi (1991), Tanner (RÉQUIEM, 1998) também deixa pistas para seu leitor-espectador desde o subtítulo do filme, “Um encontro com Fernando Pessoa”, que não se encontra na capa. A única informação mais detalhada é: “baseado no livro de Antonio Tabucchi”. O cineasta avisa e preanuncia um momento com o grande poeta modernista português, o Convidado mencionado desde a primeira

²Referência ao livro de contos do mesmo autor, O jogo do reverso (TABUCCHI, 1999).

cena do filme no cais. O fantasma do poeta ocupa um lugar privilegiado nas páginas literárias e na montagem cinematográfica. Tanner (RÉQUIEM, 1998), leitor de Tabucchi (1991) e de Fernando Pessoa em suas poesias também estabelece um jogo com seus leitores-espectadores. O convite “Um encontro com Fernando Pessoa” passa a ser ambíguo, uma vez que pode ser entendido como um aviso e até uma dica para a compreensão do filme e de sua estética.

Fernando Pessoa não é só o grande poeta português do século XX, foi aquele que soube perceber e interpretar o homem moderno e pós-moderno em seu estado dilacerado e fragmentário; um todo dividido em múltiplas partes que, juntas, não reconstituem a totalidade inicial. O olhar do cineasta recupera a dicotomia presente no texto literário, o todo e o fragmento, a partir da desconstrução da categoria de tempo cronológico. Tal categoria não se assemelha àquelas produções hollywoodianas, é mais trabalhada e complexa, chegando a ser perturbadora não só na trama, mas também nos efeitos provocados em quem o assiste. Para ter a possibilidade de intensa interação, o espectador deve dar conta do entendimento e das provocações feitas pelo subtítulo.

Tanner (RÉQUIEM, 1998), leitor de páginas literárias e urbanas e (des)construtor de imagens, tem como cenário a cidade de Lisboa. Nela acontece a peregrinação do protagonista, no texto literário sem nome e sem descrições físicas e no cinematográfico chamado Paul – um escritor francês, que encontra personagens marcantes de uma identidade da memória de Portugal. A capital portuguesa demarcada em Réquiem é limitada a norte pelo Cemitério dos Prazeres em Campo de Ourique, a sul pela Praça do Comércio e pelo Tejo, a leste pela Rua Augusta e a oeste por Alcântara, não se esquecendo da curta viagem a Cascais. É um domingo de verão, o último de julho. Está muito quente, a cidade encontra-se deserta; foram todos à praia. A trama inicia-se com o protagonista em uma quinta de uns amigos em Azeitão, debaixo de uma grande amoreira. De repente, inexplicavelmente, ele se encontra no cais, em Lisboa, esperando alguém que para ele é importante e com quem tinha marcado um encontro, o Convidado. A primeira cena que dá início à narrativa cinematográfica de Tanner (RÉQUIEM, 1998) começa com a tomada e o tratamento das imagens do cais, do Tejo e de Lisboa, onde Paul caminha perguntando-se sobre seu encontro. A presença da figura de Fernando Pessoa e a dialética realidade e sonho começam a rondar a

atmosfera de Réquiem desde a primeira linha do livro e do filme que recupera trechos da narrativa literária:

Pensei: o gajo nunca chega. E depois pensei: não posso chamar-lhe 'gajo', é um grande poeta, talvez o maior poeta do século vinte, morreu há muitos anos, tenho de o tratar com respeito, ou melhor, com respeitinho [...] estou de férias, estava tão bem lá em Azeitão, na quinta dos meus amigos, porque é que aceitei este encontro aqui no cais?, tudo isto é absurdo. (TABUCCHI, 1991, p.8).

Um personagem andarilho dividido entre dois mundos antagônicos, que, entretanto, também, se complementam: o da realidade e o do sonho. Com um compromisso marcado no cais de Alcântara para as 12h, o protagonista se apresenta no local marcado ao meio-dia, à espera de seu Convidado. Dando-se conta de que ele não chega, lembra que o encontro era às 12h, mas não sabia ao certo se era do dia ou da noite. Contudo, mais provável às 24h, porque o seu Convidado era um grande poeta português que já tinha morrido há muitos anos: “[...] ele tinha marcado às doze, mas talvez quisesse dizer doze da noite, porque os fantasmas aparecem à meia-noite. Levantei-me e percorri o cais.” (TABUCCHI, 1991, p.15). Mas não só o cais, uma grande parte de Lisboa enquanto esperava a hora certa do encontro. Durante as doze horas o protagonista vaga pelo espaço urbano lisboeta encontrando e relembrando pessoas queridas e personagens que fazem parte da própria cidade e da sua história, além de lugares emblemáticos que a compõem. Alain Tanner capta com seu olho-câmera, e amplia o campo de visão enquadrando, não só as falas do livro como as ruas, cafés, monumentos, enfim, marcos urbanos importantes que delimitam um espaço dentro da própria cidade que se apresenta como um todo complexo, composto por linhas que formam malhas e delas se originam as grandes redes que se cruzam e se entrelaçam. O diretor consegue reter na sua complexa lente pequenos e grandes detalhes que, juntos, traçam o perfil da capital portuguesa e de seus habitantes mais característicos.

A arquitetura é a cena das vicissitudes do homem, carregada de sentimentos de gerações, de acontecimentos públicos, tragédias privadas, de fatos novos e antigos. O elemento coletivo e o elemento privado, sociedade e indivíduo, contrapõem-se e confundem-se na cidade, que é feita de inúmeros pequenos seres que procuram uma acomodação e, junto com ela, formando um todo com ela, um seu pequeno ambiente mais adequado ao ambiente geral. (ROSSI, 1991, p.3).

A arquitetura da cidade se mistura com a montagem e a arquitetura da narrativa cinematográfica. Tabucchi (1991) e Tanner (RÉQUIEM, 1998), como o Marco Pólo de Italo Calvino (1999), são e se transformam em andarilhos e observadores deste espaço plural. Estão atentos aos marcos e aos emblemas que a cidade contém. Lisboa é experienciada e lida para depois ser representada pelo primeiro e filmada pelo segundo. Tais imagens representadas e filmadas não são as mesmas que foram observadas, pois se misturam com outras já possuídas pelos andarilhos observadores e se mesclam formando novas percepções. Alain Tanner (RÉQUIEM, 1998) lê Tabucchi (1991) e Fernando Pessoa e, por meio dessas leituras, lê e relê a cidade e a cultura lisboeta, que representa mediante personagens característicos como o cauteleiro, o motorista de táxi, a cigana, dentre outros. O protagonista Paul deambula doze horas por uma Lisboa muito particular construída a partir de leituras, memórias, lembranças, relações mentais e existenciais e também lugares simbólicos que a inscrevem na estrutura narrativa fílmica. Um passeio que relembra O céu de Lisboa, de Wim Wenders (LISBON..., 1994), um espaço que fascina a todos e tem alma própria e independente.

A metamorfose pela qual Lisboa passa do início ao final das narrativas apresenta dois espaços significativos, duas cidades que, de certa forma, são analogia aos dois escritores fotografados pela visão do diretor suíço. As ruas da Baixa Pombalina, o Chiado, a Brasileira estão para Pessoa assim como o Alcântara Café e a revitalização das docas estão para Tabucchi. Duas Lisboas que marcam e demarcam a trajetória de Paul. O lugar do encontro com o Convidado confirma a pluralidade dos espaços visitados durante as quase doze horas de caminhada. Durante a conversa entre o simulacro do poeta modernista e o protagonista, é colocada uma discussão, talvez a principal discutida por Tabucchi: o papel da literatura.

[...] eu cá por mim não tenho confiança na literatura que tranqüiliza as consciências. Eu também não, aprovei, mas está a ver, eu já de mim sou muito desassossegado, o seu desassossego junta-se ao meu e produz a angústia. Eu prefiro a angústia à paz podre, afirmou ele, entre as duas coisas prefiro a angústia. (TABUCCHI, 1991, p.10).

Tanner (RÉQUIEM, 1998) a transpõe para o cinema, dando seus contornos. Essa pode ser uma das chaves para se penetrar a narrativa tanto do filme quando do livro. A questão em jogo é o papel da literatura, ou,

melhor dizendo, da arte, que não deve tranqüilizar ou dar respostas exatas e certezas absolutas e sim desassossegar como o fez com o protagonista, com o próprio Tabucchi, que sofreu e se destranqüilizou diante da latente poesia pessoana, e com Tanner, que se envolveu nas malhas tabucchianas e pessoanas. O desassossego é um sentimento essencial para a conscientização e reflexão do que está ao redor do indivíduo. A literatura, como as artes de um modo geral, é uma forma de conhecimento. Conhecimento este que não deve transmitir certezas, nem soluções e nem respostas, mas, ao contrário, interrogar, inquietar e provocar. Tanner (RÉQUIEM, 1998) recupera as colocações dos dois personagens e amplia a discussão para a sétima arte, que também é uma fonte de reflexão. A prática da atividade crítica é imprescindível para quem busca aprimorar o exercício intelectual. Anatol Rosenfeld (2002) apresenta três momentos característicos para o fenômeno artístico que permeia a discussão recuperada pelo filme:

[...] 1. a arte faculta ao artista a possibilidade de exprimir-se através dela; 2. cristalizada em determinada obra de arte, ela obedece ou corresponde a certas regras, embora muito gerais e de difícil definição; 3. a obra de arte se comunica, isto é, apela aos sentimentos, ao intelecto e à imaginação de um círculo maior ou menor de contemporâneos ou pósteros, ou seja, é capaz de produzir um efeito especificamente estético. (ROSENFELD, 2002, p.201).

Esses três pontos levantados caracterizam qualquer tipo de manifestação artística. O primeiro aspecto possibilita a visão da obra de arte como uma espécie de testemunho do artista, de um tempo e de uma época. Essa visão se confirma nos outros dois pontos abordados pelo crítico. Tanner (RÉQUIEM, 1998) se questiona sobre o papel da arte a partir do diálogo entre os dois personagens. Mas não só na passagem da narrativa literária para a cinematográfica, estratégias são utilizadas para um outro questionamento sobre o homem e sua identidade, tema trabalhado por Pessoa (1995) na poesia, recuperado por Tabucchi (1991) na prosa e levado para a grande tela por Tanner (RÉQUIEM, 1998), um diretor inquieto quanto os escritores Antonio Tabucchi e Fernando Pessoa.

PETERLE, P. Antonio Tabucchi and Alan Tanner's *Requiem*: a travel into the Portuguese imagery. *Revista do GEL*, Araraquara, v.2, p.231-240, 2005.

■ **ABSTRACT:** *The movie Requiem: a meeting with Fernando Pessoa, directed by the Swiss movie director Alain Tanner, is based on the book by the Italian writer Antonio Tabucchi, Réquiem: an allucination. The literary text is a deep travel into the Portuguese imagery. Its twelve hours displays the protagonist's adventures and disadventures awaiting for a symbolic meeting. The important encounter with Fernando Pessoa, the guest, is the travel apex into the urban sites of Lisbon, which is constantly decoded, analyzed, interpreted, and encoded by Tabucchi's eyes. This paper identifies and analyzes the strategies Tanner used to turn the literary narrative into a motion picture.*

■ **KEYWORDS:** *Antonio Tabucchi. Lisbon. Urban space. Literature and cinema.*

Referências

ARVIGO, T. Uno sguardo su Tabucchi. *Nuova Corrente*, Roma, n.42, p.91-112, 1995.

BERTONE, M. Antonio Tabucchi: il gioco del peritesto. *Gradiva*, Milano, v.4, n.2, p.33-39, 1988.

BIASIN, G.P. *Le periferie della letteratura: da Verga a Tabucchi*. Ravenna: Longo Editore, 1997.

_____. Other Foods, other voices. *Modern Language Notes*, New York, v.109, n.5, p.831-846, Dec.1994.

_____. Frammenti di geografia romancesca. *Annali d'Italianistica*, Roma, v.9, p.161-182, 1991.

BORSARI, A. Cos'è una vita se non viene raccontata? Conversazione con Antonio Tabucchi. **Italienisch**, Frankfurt, v.13, n.2, p.2-23, nov.1991.

BOTTA, A. An interview with Antonio Tabucchi. **Contemporary Literature**, San Diego, v.35, n.3, p.421-440, Fall 1994.

BRIZIO, F. La narrativa postmoderna di Antonio Tabucchi. **Filologia antica e moderna**, Bologna, v.4, p.249-266, 1993.

CALVINO, I. **Se uma noite de inverso um viajante**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FRANCESE, J. Tabucchi: Una conversazione plurivoca. **Spunti e Ricerche**, Sidney, v.6, p.19-34, 1990.

KLOPP, C. Aporias and intertextuality in Antonio Tabucchi's *Il filo dell'orizzonte*. **Italica**, Madrid, v.75, n.3, p.428-440, 1998.

LISBON story. Direção: Wim Wenders. Produção: Paulo Branco. Lisboa: Fox Lorber, 1994. 1 VHS.

MOREIRA, J.G. Antonio Tabucchi: nascer com várias almas. **Revista Ler**, Lisboa, n.35, p.54-56, 2000.

_____. Antonio Tabucchi. **Revista Ler**, Lisboa, n.40, p.40-48, 2000.

PESSOA, F. **Obra poética**. Organizado por Maria Aliete Galhoz. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

_____. **Obra completa**. São Paulo: Ática, 1995. 2v.

RAVAZZOLI, F. Viaggi tangenziali e storie ribattute: l'insomnia narrativa di Tabucchi. **Autografo**, Roma, v.2, p.23-37, 1985.

RÉQUIEM. Direção: Alain Tanner. Produção: Paulo Branco. Lisboa: Atalanta Filmes, 1998. 1 VHS.

ROELEN, N.; LANSLOTS, I. (Eds.). **Piccole finzioni con importanza: valori della narrativa italiana contemporanea**. Ravenna: Longo, 1993.

ROSENFELD, A. **Cinema: arte e indústria**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

ROSSI, A. **A arquitetura da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SEIXO, M. A. Tabucchi, um escritor português. In: _____. **Outros erros**. Lisboa: Editora Asa, 2001. p.130-150.

TABUCCHI, A. **Requiem**: uma alucinação. Lisboa: Quetzal, 1991.

_____. **O jogo do reverso**. Lisboa: Quetzal, 1999.

RESENHAS

FREIRE, J.R.B.de **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Atlântica Editora, 2004. (Coleção Brasilis).

Aline da CRUZ¹

Em *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*, o historiador José Ribamar Bessa Freire percorre três séculos de história da língua geral amazônica (doravante LGA), de sua implantação ao declínio, enfatizando suas funções sociais e seu papel na constituição da identidade amazonense.

Ao apresentar as fontes de sua análise, serve-se da periodização esquemática de Francisco Iglésias (2000) sobre o processo de institucionalização dos estudos sobre as línguas ameríndias: 1500-1838, em que prevaleceram as crônicas de viajantes e missionários; 1838-1931, em que o Estado brasileiro passou a ser responsável pela documentação dessas línguas; e a partir de 1831, o momento em que os estudos tupis entraram na universidade.

Entretanto, essa periodização parece não ser suficiente para o estudo da história de uma língua que serviu para a comunicação entre diversos grupos étnicos, inclusive europeus, durante os séculos XVI e XVIII, justamente o período, cujas peculiaridades são apagadas na uniformidade do termo “período colonial”. Freire (2004) demonstra consciência dessa superficialidade – como, aliás, Iglésias (2000) também reconhece – e acaba propondo uma nova periodização, específica para compreender a trajetória das línguas na Amazônia: a) período dos intérpretes (séculos XVI-XVII); b) implantação do tupinambá (1616-1686); c) normatização da língua geral (1686-1757); d) portuguesa (1757-1850); e) hegemonia da língua portuguesa (a partir de 1850). Essa proposta tem a vantagem de colocar a língua em primeiro plano da contextualização histórica, objetivo que a

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas-USP – 05513-970 – São Paulo-SP, Brasil. E-mail: alinecruz@usp.br.

História Social da Linguagem, como o autor chama a disciplina, nem sempre consegue atingir.

Além disso, possibilitou a estruturação do livro em três capítulos principais – II “As línguas na Amazônia e sua história social”; III “A política e o reordenamento de línguas”; IV “A LGA no século XIX: a perda da hegemonia” –, que poderiam ser chamados de ascensão (II), auge (III) e declínio (IV) da LGA. Os capítulos marginais (I “A história de um esquecimento” e V “Da língua geral ao português”) completam o todo como portos desse Rio Babel.

O ponto de partida é a desconstrução de dois mitos fundadores da memória coletiva brasileira: o mito da unidade territorial e política, que apagou as fronteiras entre as duas colônias portuguesas na América (Maranhão e Grão Pará, por um lado; e Brasil, por outro); e o mito da hegemonia da língua portuguesa no período colonial, que omitiu o papel preponderante das línguas gerais. Ademais, o autor enfatiza a atualidade da questão ao recuperar dados pouco mencionados da situação das línguas indígenas na Amazônia atualmente – por exemplo, a oficialização, em 2002, das línguas Nheengatú, Baniwa e Tukano em São Gabriel da Cachoeira, município amazonense “maior que Portugal”, como Freire (2004, p.18) faz questão de enfatizar.

O segundo capítulo trata da escolha do tupinambá para a comunicação interétnica e da sua implantação na Amazônia, executada pelos missionários jesuítas e incentivada oficialmente pela Coroa Portuguesa. O livro filia-se à corrente da lingüística que advoga que essa língua estava começando a se desenvolver como franca antes mesmo da chegada dos colonizadores, que teriam apenas acelerado o processo. Ao entrar em contato com o português e com outras línguas indígenas, muitas delas tipologicamente diferentes, o tupinambá teria sofrido mudanças fonológicas, morfológicas e lexicais, transformando-se assim na LGA. Nesse ponto, o autor demonstra conhecer a história interna da língua, o que é reforçado pela discussão de hipóteses crioulísticas, com base em Couto (1996).

O terceiro capítulo perpassa toda a trajetória da LGA, desde sua implantação até seu declínio em meados do século XIX. Antes, porém, o autor tenta delimitar essa língua em relação a um *continuum* de línguas da família tupi-guarani, demonstrando que, muitas vezes, esses limites dependem mais de parâmetros políticos, religiosos, sociais, geográficos, históricos e ideológicos, do que de critérios lingüísticos.

Freire apresenta como exemplo dessa dificuldade a distinção entre tupi e guarani, colocada em discussão no século XIX, graças ao contato dessas línguas durante a Guerra do Paraguai, que demonstrou que havia, até certo ponto, possibilidade de comunicação. Esse tipo de argumento favorecia a criação do mito, de que o tupi seria uma língua única: a “tupi-guarani”. A expansão exagerada do alcance da língua, ignorando os limites entre línguas aparentadas, teria levado também a uma confusão entre a língua geral paulista e a LGA, que o autor, ecoando Rodrigues (1999), não aceita.

Os primeiros contatos dos colonizadores com os índios da Amazônia realizaram-se pela mediação dos “lingoas” ou intérpretes, que deixaram de ser necessários pela expansão da língua geral. Graças aos missionários, que organizavam descimentos, efetivou-se a implantação e a expansão da LGA, de modo que ela começou a ser reconhecida pela Coroa portuguesa como instrumento de civilização. Esse *status* de língua de cultura ganhava força com a reedição de Figueira em 1878, como forma de padronizar seu uso.

Em 1757, a política de lingüística da Metrópole alterou-se: o *Diretório*, estabelecido pelo Marquês de Pombal, determinava a expansão da língua portuguesa pela região amazônica e a expulsão dos jesuítas, como forma de assegurar a posse da região, requisitada pela Espanha com base no Tratado de Tordesilhas.

Mesmo assim, a LGA continuou expandindo-se. Entretanto, outros golpes marcariam seu declínio: a adesão do Estado de Maranhão e Grão Pará à Independência do Brasil em 1823; em seguida, o massacre de quarenta mil pessoas, principalmente de falantes de LGA, em repreensão à Cabanagem (1835-1840); por último, a Guerra do Paraguai (1864-1870). Assim, a LGA, que entrou no século XIX como hegemônica, perdeu para a língua portuguesa essa posição no século XX. Freire faz questão de enfatizar que foram questões geopolíticas que levaram a essa inversão de papéis, e não a apregoada “beleza” da flor do Lácio, como muitos autores defendem e que se tornou a visão privilegiada pela população em geral.

Ironicamente, no momento em que a LGA começou seu declínio, o Romantismo passou a valorizá-la, registrando sua literatura oral e produzindo material lingüístico (listas de palavras, dicionários, gramáticas), cujo levantamento é disponibilizado ao leitor, juntamente com uma sucinta apresentação bio-bibliográfica.

No quarto capítulo, dedicado à perda da hegemonia da LGA no século XIX, o autor demonstra, em um dos pontos mais fortes do livro, que havia uma classificação das pessoas de acordo com a língua que falavam. Assim, “índios bravos” seriam aqueles que falavam apenas sua língua vernácula; ao aprenderem também a LGA, passavam a ser “índios mansos”, categoria que se alterava para “tapuio”, quando o índio perdia a língua vernácula, passando a ser monolíngüe em LGA. Quando a LGA juntava-se à língua portuguesa, o índio passava a ser “índio civilizado”; por último, o monolíngüe em português era denominado “caboclo”. Essa tipologia etno-lingüística relacionava-se com os tipos de povoamento: aldeias, vilas e povoações e cidades.

Considerada língua de branco pelos índios, pois foram os missionários que a divulgaram, e de índio pelos brancos, a LGA, conclui Freire (2004), teria servido de ponte para a implantação da língua portuguesa na Amazônia, à medida que organizou a diversidade de línguas vernáculas para que a língua européia pudesse sobrepor-se apenas a uma língua.

O livro tem o mérito de recuperar a história externa da língua geral amazônica, desconstruindo o mito da unidade lingüística do Brasil e da hegemonia absoluta da língua portuguesa. Mais que isso, demonstra que o contexto sócio-político, e não características imanentes das línguas, foram responsáveis pela imposição do português ao Brasil. Assim, a obra interessa àqueles que procuram compreender a identidade lingüística brasileira e àqueles que reconhecem as funções sociais da linguagem, independentemente de estudarem ou não uma língua indígena.

Referências

COUTO, H.H. **Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins**. Brasília: UnB, 1996.

FIGUEIRA, L. **Arte de grammatica da língua brasílica**. Leipzig: B.G.Teubner, 1878.

FREIRE, J.R.B. **Rio Babel: a história das línguas na Amazônia**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, Atlântica Editora, 2004. (Coleção Brasilis).

IGLÉSIAS, F. **Historiadores do Brasil: capítulos da historiografia brasileira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Belo Horizonte: UFMG, 2000.

RODRIGUES, A.D. As línguas gerais sul-americanas. **Papia: Revista de crioulos de base ibérica**, Brasília, v.4, n.2, p.6-18, 1999.

BORGES, Maria Zélia. **Coleta de cores: uma ode a Minas Gerais**. São Paulo: SGuerra, 2004.

Maria Helena de Moura NEVES¹

Com a invocação da qualidade de “mineiro”, e fazendo eco a ilustres mineiros, a Professora Elisa Guimarães começa a sua apresentação desta obra afirmando que Minas não sai dos mineiros e que cada mineiro leva Minas consigo aonde for.

Do lado de cá, os que não somos mineiros nos regozijamos com essa “mineiridade” que acompanha os da terra até para marcar a lembrança do que possa parecer limitação, como a lembrança de uma “visão do horizonte barrada pela Serra do Curral” (p.15), aquela visão de que fala Autran Dourado. E nos regozijamos porque fomos aprendendo a ver, nas Letras de Minas, e especialmente em Guimarães Rosa, que existe alguma coisa de criação mineira completando a criação divina.

Senão, vejamos: neste livro que acaba de sair a lume, em que uma mineira diz que faz coleta de cores (que a natureza distribuiu prodigamente lá por suas terras), o que se faz, na verdade, é coleta de criações (tipo de coleta que um mineiro com certeza aprende cedo a fazer, porque lá está para sempre instalado um celeiro de criações).

Se mineiro “põe nas coisas as cores que tem por dentro”, como diz o mineiro Antônio Marcos Noronha (p.48), a mineira Maria Zélia sabe como ninguém ir buscar esse “por dentro” nos nomes das coisas, e, especificamente, ir buscar o que há de sentido e sentimento nos próprios nomes que se possam dar às cores das coisas.

O finca-pé da busca neste livro está, sabiamente, na metáfora, que, entretanto, não é vista nem é posta, marginalmente, como recurso,

¹ Departamento de Pós-Graduação em Letras – Universidade Mackenzie-UPM – 01302-907 – São Paulo-SP, Brasil. E.mail: mhmneves@mackenzie.com.br.

Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras-UNESP – 14800-901 – Araraquara-SP, Brasil. Pesquisadora do CNPq. E.mail: mhmneves@uol.com.br.

expediente ou figura de estilo, mas é entendida como nada menos que a essência da linguagem natural, espontânea e criativa, tanto mais criativa quanto mais entregue ao fazer metafórico, no mínimo demiúrgico, senão, mesmo, Divino. Afinal, como diz Drummond referindo-se a Portinari – e a autora lembra –, o artista completa “o que escapou à fadiga da Criação” (p.26).

É uma assunção que fica ainda mais forte quando é de Guimarães Rosa que se fala. É aí, então, que aquilo que, na tradição de estudos estilísticos, se tem dito ser “conotação”, algo que implica vagueza, fluidez, pura imaginação, magicamente se transforma em precisão, uma “precisão micromilimétrica”, como a define, quando fala de seu objeto de busca, o próprio Guimarães Rosa (p. 25). *Azul asa-de-gralha, azul água longe, azul lagoa funda, azul céu destapado* (p.48-49) nunca foram nem nunca serão expressões denotativas, portanto nunca foram nem serão puras denominações descritivas de uma cor, e, no entanto, cada leitor “vê”, pintado em preciso lápis de cor, esse azul que o poeta lhe dá em metáfora, não importa se o que cada leitor retira da caixa seja um diferente lápis de cor azul, já que a mágica está em que a precisão, na verdade, é cada um mesmo que a cria, por ação da palavra poética. Paradoxalmente, pois, nesse caso, definição que vem de dentro – em princípio pura subjetividade – é mais do que exata, e isso porque há um demiurgo que, com palavras (*Aaaave, palavra!*, digo eu), a arranca da zona de onisciência e de verdade que cada um tem dentro de si.

Tudo isso nos faz ver em seu texto Maria Zélia Borges, que insiste na busca rosiana de “definir o tom preciso de uma cor” (p.134), e, ao mesmo tempo, insiste na base metafórica das criações “precisas” do poeta, por exemplo, para o vermelho, “cor de guelras de traíra” (p.134), e, para uma cor nem nomeada, e que é o próprio leitor que terá de estabelecer, “moças cor de madrugada” (p.56).

Há de ser dito, em contraparte, que nem só de mineiridades e de poesia se faz o livro: ele também traz ciência, quando se vale rigorosamente da lexicologia, da morfologia e da etimologia para catalogar cada item da preciosa coleta empreendida. Mas digamos que isso qualquer excelente pesquisador, qualquer bem formado especialista chegaria a fazer, debruçando-se incansavelmente sobre o dizer rosiano, como o fez Maria Zélia Borges. Entretanto, com certeza esse debruçar da pesquisadora e especialista não buscava prosaicamente uma catalogação, uma

sistematização, um armazenamento simplesmente bem aparatado de denominações de cores do viver mineiro, caso contrário o livro não se auto-intitularia *Ode*, e essa aprendiz de demiurgo, ao abrir sua obra dizendo que pretendeu fazer colheita de cores na obra de Guimarães Rosa, não deixaria manifesto que onde ela põe sua fé é no "canto e plumagem" (p.23) das palavras.

Será que os mineiros, que tão facilmente vêem essas coisas, foram feitos nascer em Minas para garantir a Guimarães Rosa interpretantes à sua altura? E que nós cá ficamos de fora para aplaudir essas mineiridades?

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Adjetivo, p.55
Análise do discurso, p.174
Ancoragem, p.119
Antonio Tabucchi, p.231
Aquisição da linguagem, p.119
Aquisição, p.145
Aquisição/aprendizagem de
 segunda língua, p.108
Bootstrapping, p.119
Categorias aspectuais, p.9
Duplo sujeito gramatical, p.108
Ensino de Ciências, p.174
Escrita, p.145
Espaço urbano, p.231
Especialização de formas, p.39
Etimologia, p.201
Fonologia, p.83
Gêneros discursivos, p.145
Gêneros epistolares, p.145
História da lingüística, p.201
Influência da língua materna, p.108
Interações dialógicas, p.174
Lacan, p.215
Letra, p.215
Léxico, p.55
Línguas indígenas, p.83
Lingüística contrastiva, p.108
Lingüística, p.215
Lisboa, p.231
Literatura e cinema, p.231
Modelo de Análise de Erros, p.108
Módulos lingüísticos, p.119
Morfologia, p.83
Morfossintaxe, p.39
Nominalização, p.9
Parâmetro *pro-drop*, p.108
Português brasileiro, p.39
Processamento Automático
 de Línguas Naturais, p.55
Pronomes demonstrativos, p.39
Prosódia, p.119
Psicanálise, p.215
Saussure, p.215
Semântica lexical, p.55
Semântica, p.119
Significante, p.215
Teoria de Princípios e Parâmetros, p.108
Traços temporais, p.9
Valência, p.55
Variação e mudança lingüísticas, p.39
Varrão, p.201
Verbos leves, p.9

SUBJECT INDEX

- Acquisition, p.167
Adjective, p.78
Antonio Tabucchi, p.238
Aspectual categories, p.36
Bootstrapping, p.140
Brazilian Portuguese, p.52
Contrastive Analysis Theory, p.116
Demonstrative pronouns, p.52
Dialogic interactions, p.199
Discourse analysis, p.199
Discourse genres, p.167
Double subject, p.116
Epistolary genres, p.167
Error Analysis, p.116
Etymology, p.213
Form specialization, p.52
Historic linguistics, p.213
Lacan, p.228
Language acquisition, p.140
Letter, p.228
Lexical semantics, p.78
Lexicon, p.78
Light verbs, p.36
Linguistic change, p.52
Linguistic components, p.140
Linguistics, p.228
Lisbon, p.238
Literature and cinema, p.238
Morphology, p.103
Morphosyntax, p.52
Mother tongue influence, p.116
Native South American languages, p.103
Natural language processing, p.78
Nominalization, p.36
Phonology, p.103
Principles and Parameters Theory, p.116
Pro-drop parameter, p.116
Prosody, p.140
Psychoanalysis, p.228
Saussure, p.228
Second language acquisition/learning, p.116
Semantics, p.140
Signifier, p.228
Teaching in the Sciences, p.199
Temporal features, p.36
Urban space, p.238
Valency, p.78
Varro, p.213
Written language, p.167

ÍNDICE DE AUTORES *AUTHORS INDEX*

- AMADO, R.de S., p.83
CANATO, A.P.M.B., p.107
CRUZ, A.da, p.243
DI FELIPPO, A., p.55
DIAS-DA-SIVA, B.C, p.55
DURÃO, A.B.de A.B., p.107
KOERNER, R.M., p.145
MARINE, T.de C., p.39
MONTEIRO, M.A.A., p.173
NEVES, M.H.de M., p.249
PETERLE, P., p.231
PONTES, S.A., p.215
SANTOS, D.de A., p.173
SANTOS, R.S., p.119
SCHER, A.P., p.9
SIKANSI, N.S., p.119
TEIXEIRA, O.P.B., p.173
VALENZA, G.M., p.201

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Informações gerais

A *Revista do GEL* é uma publicação do **Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo**, de periodicidade anual, que tem por finalidade divulgar textos acadêmicos, originais e inéditos, resultantes de pesquisa individual ou coletiva, resenhas críticas e noticiários de interesse das áreas de Letras e Lingüística.

Os trabalhos para publicação poderão ser apresentados em português, francês, inglês ou espanhol. Em casos especiais, e a critério da Comissão Editorial, poderão ser apresentados em outra língua que não as indicadas. Só serão publicados trabalhos selecionados pela Comissão Editorial, com base em parecer emitido por membro do Conselho Editorial.

Preparação dos originais

Apresentação

- O trabalho (um e somente um por grupo ou por autor) deverá ser entregue em disquete e em duas vias impressas. O disquete deve trazer uma etiqueta identificando o(s) autor(es) e o arquivo.
- Em uma das cópias impressas, não deverá constar nem o nome do(s) autor(es), nem o da instituição à qual está(ão) filiado(s), nem qualquer outro tipo de referência que possa identificá-lo(s). Na outra cópia, o nome e a instituição de filiação deverão estar presentes.
- O trabalho deverá ser digitado em *Word for Windows*, versão 6.0 ou superior, em papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), com margens superior e esquerda de 3 cm e direita e inferior de 2 cm. A fonte deverá ser *Times New Roman*, tamanho 12.
- O trabalho deverá ter uma extensão máxima de trinta páginas (incluindo referências) digitadas com espaçamento duplo.

Estrutura do trabalho

Deve obedecer à seguinte seqüência:

- **título**, que deve ser centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página;
- **nome do autor**, por extenso e apenas o sobrenome em maiúsculas, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita;
- **filiação científica**, em nota de rodapé, puxada no final do nome do autor, constando o Departamento (no caso de docente), o Programa de Pós-graduação (no caso de aluno de pós) ou o curso de Graduação (no caso de graduando); o nome da Faculdade ou Instituto; o nome da Universidade (em sigla); o CEP; a cidade; o estado; o país e o endereço eletrônico do autor;
- **resumo** (com, no máximo, duzentas palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples;
- mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo deverão constar as **palavras-chave** (no máximo sete), separadas por ponto. A Comissão Editorial sugere que, para facilitar a localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave sejam retiradas de *Thesaurus* da Lingüística, ou correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho;
- duas linhas abaixo das palavras-chave, inicia-se o **texto**, em espaçamento duplo. Os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito sem numeração e sem adentramento;
- duas linhas após o término do texto, à esquerda, em negrito e sem adentramento, deverão constar **agradecimentos** (quando houver), **título** (em inglês), **abstract** e **keywords**;
- duas linhas abaixo, à esquerda, em negrito e sem adentramento, deverão figurar as **referências**, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto;
- após as referências, opcionalmente, serão incluídas obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica.

Referências. Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR6023 da ABNT.

Exemplos:

Livros e outras monografias:

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros:

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972. p.47-66.

Dissertações e teses:

ARAUJO, U. A. M. **Máscaras inteiriças Tukúna**: possibilidades de estudo de artefatos de museu para o conhecimento do universo indígena. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos e periódicos:

ARAUJO, V. G. de. A crítica musical paulista no século XIX: Ulrico Zwingli. **Arteunesp**, São Paulo, v.7, p.59-63, 1991.

Trabalho de congresso ou similar (publicado):

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 1990. p.114-118.

Abreviaturas. Os títulos de periódicos deverão ser abreviados conforme o *Current Contents*.

Citação no texto

- O sistema de chamada utilizado é o autor-data, conforme NBR 10520 da ABNT. O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, separado por vírgula da data de publicação (BARBOSA, 1980).
- Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: "Morais (1955) assinala [...]". Quando for necessário

especificar página(s), esta(s) deverá(ão) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de p. (MUMFORD, 1949, p.513).

- As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (REESIDE, 1927a, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos deverão ser indicados, separados por ponto-e-vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando tiver mais, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960).
- As citações diretas, no texto, de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas. As aspas simples são utilizadas apenas para indicar citação no interior de citação.
- As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, devem ser destacadas com recuo de 4cm da margem esquerda, com letra menor (*Times New Roman*, tamanho 11) que a utilizada no texto e sem aspas.
- As intervenções nas citações diretas devem ser indicadas do seguinte modo: a) supressão: [...]; b) interpolação, acréscimo ou comentário: [].
- Para enfatizar trechos da citação, deve-se destacá-los indicando essa alteração com a expressão "grifo nosso" ou "grifo do autor", caso o destaque já faça parte da obra consultada.
- Quando a citação incluir texto traduzido pelo autor, deve-se incluir a expressão "tradução nossa".

Notas. Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página, as remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

Anexos e/ou Apêndices. Serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão do texto.

Figuras. Desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fórmulas, modelos (em papel vegetal e tinta nanquim, ou computador); fotografias (em papel brilhante); radiografias e cromos (em forma de fotografia). As figuras e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 13 cm x 19 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações nos locais em

que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo Figura.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências, são de inteira responsabilidade do(s) autor(es). Os trabalhos que não se enquadrarem nessas normas serão devolvidos ao(s) autor(es), ou serão solicitadas adaptações.

Os trabalhos deverão ser enviados ao editor responsável pela *Revista do GEL*, para o endereço abaixo:

Revista do GEL

Departamento de Lingüística

Faculdade de Ciências e Letras-UNESP

Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1

14800-901 – Araraquara-SP

E-mail para contato: revistadogel@fclar.unesp.br

Ana Paula Scher
Talita de Cássia Marine
Ariani Di Felippo
Bento Carlos Dias-da-Silva
Rosane de Sá Amado
Ana Paula Marques Beato Canato
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão
Raquel Santana Santos
Nilmara Soares Sikansi
Rosana Mara Koerner
Daniella de Almeida Santos
Marco Aurélio Alvarenga Monteiro
Odete Pacubi Baierl Teixeira
Giovanna Mazzaro Valenza
Suely Aires Pontes
Patrícia Peterle
Aline da Cruz
Maria Helena de Moura Neves