

REVISTA DO GEL

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

Grupo de Estudos Linguísticos
do Estado de São Paulo

REVISTA DO GEL

ISSN 1984-591X

Revista do GEL	São Paulo	v. 12	n. 2	p. 227	2015
----------------	-----------	-------	------	--------	------

Diretoria do GEL / 2015-2017 (FCL Assis/UNESP)

Presidente: Luciane de Paula
Vice-Presidente: Lúcia Regiane Lopes-Damasio
Secretária: Rozana Aparecida Lopes Messias
Tesoureira: Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos

Revista do GEL
revistadogel@gel.org.br
<http://www.gel.org.br/revistadogel>

Comissão Editorial Executiva

Alessandra Del Ré
Fabiana Komesu
Flávia B. M. Hirata-Vale
Gisele Cássia de Sousa
Olga Ferreira Coelho
Ruth Lopes

Editora Responsável

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale

Revisão e Normatização

Adélia Maria Mariano da S. Ferreira
Camila Maria Camargo de Oliveira
Fátima Almeida

Diagramação

William de Paula Amado

Conselho Editorial

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

Publicação semestral
Solicita-se permuta/Exchange desired

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

Semestral
ISSN 1984-591X

SUMÁRIO / CONTENTS

EDITORIAL 7

ARTIGOS / ARTICLES

POESIA E CRÍTICA: POR UMA LEITURA INTERVALAR EM DEFESA DO LEITOR SITIADO

*POETRY AND CRITICISM: BY AN INTERVAL READING
IN DEFENSE OF BELEAGUERED READER*

Diana Junkes Bueno MARTHA 11

PERSPECTIVA FUNCIONALISTA PARA A FORMAÇÃO (META)LINGUÍSTICA DE PROFESSORES DE ESPANHOL: O CASO DAS FORMAS DE TRATAMENTO

*FUNCTIONAL PERSPECTIVE FOR THE (META)LINGUISTICS
FORMATION OF SPANISH TEACHERS: THE CASE OF
FORMAL/INFORMAL SUBJECT PRONOUNS*

Cristiano Silva de BARROS e
Elzimar Goettenauer de Marins COSTA 30

**MUDANÇA ESTRUTURAL NAS FORMAS DE
MANIFESTAÇÃO DE OBJETOS DIRETOS
TOPICALIZADOS NO PORTUGUÊS CLÁSSICO
A PARTIR DO SÉC. XVIII**

*STRUCTURAL CHANGES IN THE FORMS OF MANIFESTATION
OF TOPICALIZED DIRECT OBJECTS IN CLASSICAL PORTUGUESE
FROM THE 18TH CENTURY ONWARD*

Alba Verona GIBRAIL 64

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA
CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA EM
UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

*LANGUAGE DEVELOPMENT IN THE SPEECH-LANGUAGE
THERAPY CLINIC IN A MULTIMODAL PERSPECTIVE*

Ivonaldo Leidson Barbosa LIMA e
Marianne Bezerra Carvalho CAVALCANTE 89

**A SUPERDIVERSIDADE NA PAISAGEM LINGUÍSTICA
DA CIDADE DE JUIZ DE FORA (MG): O USO DE
DIFERENTES LÍNGUAS EM GRAFITES E PICHACOES**

*THE SUPERDIVERSITY IN THE LINGUISTIC LANDSCAPE
OF THE CITY OF JUIZ DE FORA/BRAZIL: THE USE OF
DIFFERENT LANGUAGES IN GRAFFITI MANIFESTATIONS*

Mariana Schuchter SOARES e Ana Claudia Peters SALGADO 112

**EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA
NO ÂMBITO DO OBSERVATÓRIO DA
EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA**

*EXPERIENCES AND LANGUAGE POLICY INITIATIVES
CONCERNING THE EDUCATION ON THE BORDER OBSERVATORY*

Isis Ribeiro BERGER 138

**A TOPONÍMIA DAS LOCALIDADES RURAIS DO
MUNICÍPIO DE DOURADOS (MS)**

*THE TOPONYMY OF RURAL AREAS IN THE MUNICIPALITY
OF DOURADOS (STATE OF MATO GROSSO DO SUL)*

Marilze TAVARES 164

**UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA
DE *PODER* EM TEXTOS INTERATIVOS**

*AN ANALYSIS OF OCCURRENCES CONTEXTS OF
'PODER' IN INTERACTIVE TEXTS*

Cibele Naidhig de SOUZA	192
ÍNDICE DE ASSUNTOS	225
<i>SUBJECT INDEX</i>	226
ÍNDICE DE AUTORES/<i>AUTHORS INDEX</i>	227

EDITORIAL

Neste segundo volume da Revista do GEL, apresentamos oito artigos de autores de seis estados e oito instituições brasileiras diferentes. Constatamos, portanto, a diversidade da pesquisa em Letras e Linguística em nosso país, a qual, com satisfação, podemos divulgar por meio de nossa Revista.

O primeiro artigo propõe considerações sobre os vínculos entre poesia e crítica na contemporaneidade, de um modo geral, e na situação brasileira, em particular. A autora, Diana Martha, apresenta alguns caminhos para a reflexão acerca das relações entre o leitor da crítica de poesia, a poesia e a crítica, ainda que concebendo-as como relações intervalares, concluindo que a leitura do intervalo tem uma função desestabilizadora.

O artigo de Costa e Barros versa sobre o ensino de espanhol. A partir da constatação de que os documentos que direcionam a Educação Básica brasileira consideram a língua como uma atividade sociocultural, política e historicamente situada, em sua variabilidade e pluralidade de manifestações, os autores propõem que a perspectiva funcionalista de abordagem linguística pode ser considerada como um horizonte norteador para a formação (meta) linguística do docente de espanhol. Para tanto, apresentam uma discussão sobre a abordagem discursiva de algumas formas de tratamento do espanhol, a partir de textos autênticos, na qual expõem, então, as contribuições da proposta funcionalista e sua adequação para o ensino de espanhol.

O terceiro artigo deste volume se volta para o português clássico e descreve o uso de objetos diretos topicalizados em diferentes momentos da história da língua portuguesa. O artigo apresentou as mudanças estruturais atestadas nas formas e nos contextos de licenciamento de objetos diretos topicalizados no português a partir do séc. XVIII. A autora apresenta um estudo comparativo do uso dessa construção nos textos de autores portugueses nascidos entre o séc. XVI e séc. XVII e de autores nascidos entre o séc. XVIII e meados do séc. XIX, formadores do Corpus Tycho Brahe, e conclui que essas mudanças são motivadas pela atuação de uma nova gramática em desenvolvimento na língua naquele período histórico.

O artigo seguinte trata do processo de aquisição da linguagem, concebendo-o como um processo dialógico contínuo de desenvolvimento mútuo da fala, dos gestos, do olhar e que se (inter)relacionam, constituindo um único conjunto de produção e de significação. Assim, partir de uma concepção de linguagem multimodal, os autores analisam o desenvolvimento linguístico de uma criança com atraso nesse processo de apropriação da linguagem e destacam que a apropriação dessa concepção pela Fonoaudiologia proporcionaria a emergência de envelopes multimodais no processo de aquisição da linguagem pela criança, ou seja, permitiria a realização de um trabalho mais próximo do uso da língua em contextos de interação.

O artigo intitulado “Os grafites e as pichações em língua estrangeira na paisagem linguística da cidade de Juiz de Fora/MG” se volta para a análise qualitativa dessas formas de manifestação da linguagem, considerando a noção de superdiversidade tal como proposta por Vertovec (2007). Segundo as autoras, a superdiversidade está ligada a fatores como o surgimento e a expansão da internet, a questões de mobilidade social e ao desenvolvimento da tecnologia em geral, que têm promovido contatos linguístico-culturais muito mais intensos e a ampliação dos repertórios. Como conclusão, Soares e Salgado consideram que o uso de línguas como o inglês, o italiano, o espanhol e o húngaro nessas manifestações artísticas e culturais evidencia aspectos de superdiversida-

de, marcada principalmente pela mobilidade social e cultural, bem como por avanços tecnológicos que permitem a comunicação em tempo real e o acesso instantâneo à informação.

O próximo artigo, de autoria de Berger, discute experiências e ações de Política Linguística, desenvolvidas no âmbito do projeto multi-institucional “Observatório da Educação na Fronteira”, realizado entre os anos de 2011 e 2013, cujo objetivo foi o de ampliar o campo de observação sobre a fronteira e sobre os processos educativos peculiares a essas regiões, bem como seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues. A autora trata no artigo especificamente de duas das escolas brasileiras participantes do projeto, situadas em Ponta Porã/MS, município na fronteira com o Paraguai, e conclui que os educadores alcançaram novas formas de perceber e agir diante da presença de alunos de diferentes línguas maternas nos espaços das escolas, condição importante para a valorização e promoção da diversidade linguística e da integração linguístico-cultural na fronteira.

Tavares trata em seu artigo das tendências verificadas na nomeação de localidades/propriedades rurais do município de Dourados/MS. Seguindo os pressupostos teóricos de Dick (1990, 1992), a análise evidenciou que os aspectos motivacionais que mais se destacam no processo de nomeação são os de natureza antropocultural, especialmente os relacionados à religiosidade (hierotopônimos/hagiotopônimos) e às impressões do denominador sobre o local (animotopônimos). No que diz respeito à forma, a autora considera que prevalecem os de estrutura composta e, no que se refere à origem linguística, destaca-se a língua portuguesa, com relativamente pouca incidência de nomes indígenas, apesar da significativa presença dessa população na região pesquisada.

O artigo que fecha este volume analisa contextos de ocorrência do verbo modal poder. Com base na proposta de classificação das modalidades de Hengeveld (2004), em que se cruzam duas variáveis, o domínio (facultativo, deôntico, volitivo, epistêmico e evidencial) e o alvo da avaliação modal

(orientado para o participante, orientado para o evento e orientado para a proposição), a autora examinou ocorrências encontradas em textos puramente interativos, de fala e de escrita, do português brasileiro contemporâneo, levando em consideração, ainda critérios de natureza formal. Nesse sentido, Souza afirma que nenhum desses aspectos teve um caráter decisivo para a interpretação do modal, e conclui que a interpretação modal, muitas vezes, se resolve fora do âmbito da frase, em um contexto discursivo mais amplo.

Este volume é publicado em tempos de mudança de diretoria. Desse modo, duplicamos nossos agradecimentos: aos colegas da diretoria da Unicamp (2013-2015), manifestamos nosso apreço pelo apoio dado à Revista do GEL durante toda a sua gestão frente à associação; à nova diretoria da Unesp/Assis (2015-2017), agradecemos sua colaboração a partir do segundo semestre deste ano e externamos nosso contentamento por ver essa instituição de pesquisa tradicional do estado de São Paulo retomar seu lugar nos rodízios administrativos do GEL. Por fim, agradecemos à Editora Paulistana, pelo trabalho sempre cuidadoso na revisão e editoração dos artigos publicados na revista.

Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale (UFSCar)
Editora da Revista do GEL

POESIA E CRÍTICA: POR UMA LEITURA INTERVALAR EM DEFESA DO LEITOR SITIADO

Diana Junkes Bueno MARTHA¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é propor algumas considerações sobre os vínculos entre poesia e crítica na contemporaneidade, de um modo geral, embora os argumentos amparem-se na situação brasileira, em particular. Não se espera aqui, nestas poucas páginas, possibilitar ampla discussão sobre o assunto e, claro, menos ainda, esgotar aspectos que mereceriam, cada um deles, um ensaio particular. O intento é antes apresentar alguns caminhos para a reflexão acerca das relações *entre* a poesia e a crítica e, em especial, *entre* o leitor da crítica de poesia, a poesia e a crítica, ainda que essas instâncias possam confundir-se. Não se espera aqui propor soluções para os impasses da crítica contemporânea, mas levantar questões que sirvam de balizas para a reflexão sobre o assunto.

PALAVRAS-CHAVE: Poesia. Crítica. Leitura. Leitor. Contemporaneidade.

Palavras iniciais

Da maneira como as percebo, as relações entre a poesia e a crítica são intervalares, porque se abrem à leitura desafiando o leitor a percorrer as malhas do texto, esgarçando espaços em busca da percepção dos elementos

¹ Professora de Literatura Brasileira, na graduação e pós-graduação na UFSCar, onde também coordena o Grupo de Pesquisa Poesia e Cultura – GEPOC/CNPq; *E-mail:* dijunkes@gmail.com

sobre os quais o discurso crítico se debruça e se desdobra, seja pela crítica *na* poesia, aquela que surge no escopo do próprio poema, seja pela crítica *da* poesia. Essa leitura não tem função apaziguadora, pelo contrário, é desestabilizadora (STERZI, 2006).

Tomo aqui de empréstimo o conceito que João Alexandre Barbosa cunhou para descrever um método de leitura crítica da literatura, propondo que não só o crítico deve ler os intervalos do texto literário, mas o leitor da crítica pode (e deve) buscar o método intervalar na leitura dos textos críticos para refletir sobre eles. Essa defesa de uma leitura intervalar pelo leitor deve-se ao fato de que este tem sido sitiado por um discurso que conclama a crise, que a constata, mas que pouco avança em termos de propostas de renovados meios de leitura desta mesma crise e da poesia em si. Diz Barbosa:²

A ideia é bastante simples: na leitura da literatura, entre os significados (históricos, sociais, psicológicos) e a maneira de sua textualização, o leitor procura apreender relações e tende a construir pares, tais como literatura e história, literatura e sociedade, literatura e psicologia. O que se propõe basicamente é que se busque apreender a relação a partir do próprio movimento interno de configuração do signo literário, operando-se a aglutinação dos significados pela intensidade dos significantes textuais, fazendo desaparecer, nos limites, a prevalência isolada dos significados, sem que se esvaia a sua existência concreta. *A esta leitura entre os dados da realidade e suas representações é o que aqui se chama de leitura do intervalo.* O intervalo, portanto, não é um vazio: é antes aquele tempo/espaço em que a literatura se afirma como literatura sendo sempre mais do que literatura porque apontando para esferas do conhecimento a partir das quais o signo literário alcança a representação. Deste modo, a leitura do intervalo o que, na verdade, almeja é uma apreensão dos significados pela via de sua tradução literária, o que significa dizer

²Não é objetivo deste texto discutir conceituações para leitor. Seguindo as ideias de João Alexandre Barbosa, que norteiam o presente artigo, considera-se aqui, quando se fala em leitor, aquele que lê literatura e crítica literária em amplo sentido, ou seja, consideramos aqui, sem entretanto aprofundarmos a discussão que, na esteira das propostas de Lajolo e Zilberman, cada texto instiga seus modos de leitura e que o leitor de literatura, em sentido borgiano, cria também seus precursores (BORGES, 1979). Para detalhes dessa discussão, ver Lajolo e Zilberman (1991) e Schapochnik (2007).

que, neste caso, não há um antes ou um depois: o histórico, o social e o psicológico, no poema ou no romance, é literatura e, sendo assim, caminha-se em direção de uma aglutinação. Não mais literatura e mas *literatura/história*, literatura/sociedade, etc. (1990, p. 11-12, grifos meus)

Continuemos um pouco mais com o conceito de João Alexandre Barbosa:

[...] aquilo que se lê na obra literária é sempre mais que literatura. Ou menos: quando entre o que a obra diz e o modo pelo qual diz, o leitor sente um descompasso, uma intenção não realizada, um discurso subjacente não integrado e que necessita de esclarecimentos adicionais para que possa ser absorvido por ele.

Na obra que o leitor sente como realizada, a distância entre o mais e o menos é preenchida pela tensão que se instaura entre o que diz a obra e o que o leitor é capaz de dizer após a leitura. É precisamente esta tensão entre a obra e o leitor (o que impõe tanto o desejo da leitura quanto a atenção exigida para a satisfação dele) que cria os múltiplos significados que levam a ler na literatura mais do que apenas literatura. (1990, p. 15)

Dessa forma, expandindo o conceito de João Alexandre de leitura intervalar da literatura para propor uma leitura intervalar da crítica de literatura, podemos dizer que há, para além da crítica *no* discurso crítico, textos em que se multiplicam questões culturais, históricas, de gênero, entre outras; como há o que ficou aquém da expectativa que o leitor poderia ter em relação ao estudo ou análise de determinada obra, isto é, o que não se realiza em termos de crítica literária. No caso da poesia, um exemplo de discurso esgarçado é aquele que se fixa na descrição, valoração e preocupação com a crise da produção poética contemporânea e imprime não apenas negatividade ao julgamento da poesia de hoje, como também à própria função da crítica no contexto atual.

Se, de um lado, aquilo que se lê na crítica é sempre mais do que crítica, nos textos em que a reflexão sobre literatura realiza-se plenamente, a tensão entre o mais e o menos estimula e sustenta o interesse do leitor, que lê, então, não só a crítica da poesia, não só a poesia como crítica, mas um pensamento

que a partir dela oportuniza, também, um pensamento acerca do mundo, das relações humanas mediadas pela linguagem (poética) sobre a qual, como mencionado acima, o discurso (do) crítico se debruça e se desdobra, libertando-se da crise ao deixar de exigir dos poemas um engajamento, posturas utópicas e invenção (SISCAR, 2010, p. 172) para aceitar e enfrentar o objeto poético dentro das fronteiras que o contexto atual lhe impõe e/ou desafia-o a romper. Em poucas palavras, o leitor deve poder buscar no discurso crítico não mais *poesia e crise*, *poesia e utopia*, *poesia e crítica*, mas *poesia/crise*, *poesia/utopia*, *poesia/crítica* como instâncias que se aglutinam e se oferecem a uma leitura mais ampla do que a constatação das relações de aproximação ou oposição entre esses pares, exaustivamente apontadas.

Dessa forma, a meu ver, tratar da complexidade das relações entre a poesia e os discursos e estudos sobre ela requer do leitor uma atitude a partir da qual aceite os intervalos, as tensões e, por que não, o enfrentamento das posturas, nem sempre ecumênicas, dos críticos em relação a seus objetos, o que não necessariamente seria um problema, não fosse o empobrecimento que a filiação a determinada escola de pensamento, a empatia para com este ou aquele poeta e o preconceito para com esta ou aquela linha de força da poesia e relações com o mercado editorial (EAGLETON, 1991) levassem o crítico a esquecer-se de sua função primeira, relacionada à própria etimologia da palavra.

A leitura da crítica: poesia, escuta e palavra

Crítica é uma palavra que vem do grego *krinein* e em sua matriz está associada a julgar, selecionar, de modo que aquele que a pratica deve ser capaz de emitir julgamentos; mas a etimologia também permite associar a palavra a separar e quebrar. Seria interessante, portanto, colocar o crítico como aquele que rompe com um determinado discurso dominante, que quebra, com

sua leitura da literatura, de poesia, as expectativas do senso comum e até mesmo de seus pares, apontando aspectos do seu objeto que merecem discussão e isso é mais do que sublinhar que a poesia está em crise ou que há um esvaziamento do poético (SISCAR, 2010), porque significa, nos termos apontados acima, a realização de uma leitura intervalar. De fato, a função da crítica de poesia não se dissocia da sua própria recepção e, extensivamente, da recepção da poesia por meio do discurso crítico, que marca a primeira com suas idiossincrasias, como ensina Borges no célebre *Kafka y sus precursores* (1979), nisso residindo uma das grandes responsabilidades da crítica.

Por isso, João Alexandre Barbosa estabelece que a função do crítico não é apaziguar, é perguntar (BARBOSA, 2011; STERZI, 2006). E perguntar aqui significa desestabilizar as verdades da poesia para abrir-se ao diálogo, aceitar seu risco, as tensões a que ele obriga e a riqueza que ele possibilita ao tornar caleidoscópica uma visão que uma crítica totalizante deixaria monotônica. É nesse sentido que uma leitura intervalar do discurso crítico aberto ao diálogo pode trazer benefícios ao leitor e pode fazer valer a função ruptora da crítica; não para construir uma visão a respeito desta ou daquela obra, propondo categorias de leitura, embora não se possa escapar disso em algum sentido, mas para que esse mesmo leitor veja-se impelido a perguntar-se sobre a poesia e, extensivamente, sobre o discurso crítico e tudo aquilo que, em termos intervalares, ele engendra.

Dito de outro modo, a crítica, ao separar, quebrar, romper, mostra que o falar sobre a poesia, mesmo que seja um falar em que julgamentos se deflagrem, não poderia afastar-se do *ser* da poesia, de sua capacidade de proposição de visões mundo, de refutação de verdades absolutas, de subversão do estabelecido e de invenção de novas formas de dizer o que a prosa diz, o que o discurso cotidiano diz, de seu “infinito possível” (LIMA, 1996, p. 204). Para não afastar-se do *ser* da poesia, ao discurso crítico não resta outra saída a não ser aquela que, pela leitura intervalar, abre espaço para a outridade, permitindo a constatação de que o lugar do outro em cada um de nós e do outro em nós é

crucial passo para qualquer reflexão crítica, inclusive porque é a fundação do sentido da poesia, como o é de outras experiências. Diz Octavio Paz:

Experiência feita com a tessitura dos nossos atos diários, a “outridade” é acima de tudo percepção simultânea de que somos outros sem deixar de ser o que somos e que, sem deixar de estar onde estamos, o nosso verdadeiro ser está em outro lugar. Somos outro lugar. Outro lugar quer dizer: aqui, agora mesmo enquanto faço isto ou aquilo. E também: estou sozinho e estou com você, em um não sei onde que é sempre aqui. Com você e aqui: quem é você, quem sou eu, onde estamos quando estamos aqui?

Irredutível, elusiva, indefinível, imprevisível e sempre presente em nossas vidas, a “outridade” se confunde com a religião, a poesia, o amor e outras experiências afins. (2012, p. 272-273. Destaques do autor)

Essa constatação independe, naturalmente, do fato de a poesia ser engajada, de vanguarda ou portadora das utopias de um povo, de uma geração, enfim, do que quer que seja, e conduz a reflexão para um campo que transcende o poético para a ele retornar. Portanto, um discurso que se pretende crítico, mais do que buscar esvaziamentos, significados e avaliações partidárias, deve, antes de qualquer coisa, estabelecer-se como um discurso que dialoga com a essência humana que se afirma pela outridade. Como somos feitos de linguagem e como a outridade é o reconhecimento da linguagem *no/do* outro; e como a poesia é a linguagem tensionada em função poética, a outridade confunde-se com a poesia mais do que com a religião, com o amor e com outras experiências patêmicas, já que por meio dela todas as outras são nomeadas e entrevistadas em sua potencial alteridade; daí Paz dizer que a poesia é a “outra voz” (1982). É por isso, então, que contra o discurso totalizante devem erguer-se as perguntas que o crítico faz a ele mesmo e a seu objeto (o poema, a poética) para construir um dizer sobre esse mesmo objeto que é, inevitavelmente, um dizer sobre si, suas crenças, suas preferências, e, ao mesmo tempo, um dizer sobre o tempo e a palavra poética.

Esse dizer, entretanto, precisa superar o lugar restrito da crítica como confissão da subjetividade do crítico (o que muito se vê quando, sem nenhum pudor, se desmerece radicalmente um ou outro poeta, um ou outro poema talvez porque firam as suas concepções do mundo) para afirmar-se como algo que, partindo de uma verdade subjetiva, já que isso é inevitável, universaliza-se em forma de um discurso que propõe a interlocução dialeticamente como construção social alicerçada na poesia, porque fala dela, parte dela, a ela retorna quando o leitor da crítica volta à poesia para contrapor ambos os discursos, o crítico e o poético, e neles reconhece a outridade, a poeticidade em leitura intervalar.

Nesse sentido, é arriscado considerar a crítica em sua função pedagógica, pois não percebo nela um papel educativo, formativo, sequer informativo; no limite, um papel subversivo que não responde, mas estimula o questionamento sobre o estatuto da poesia e do poético; que não afirma, mas favorece a percepção prismática da poesia; que não julga simplesmente, mas situa o seu posicionamento diante do objeto como algo incompleto, repleto de lacunas a serem preenchidas pelo leitor, pelos pares e pelo tempo que separará o dizer crítico de outros dizeres, esteja ele contido no poema, no discurso poético ou no crítico.

O quadro conduz-nos a uma constatação importante: a situação contemporânea da poesia parece apontar um caminho em que as perguntas do crítico tornam-se imprescindíveis; entretanto, as linhas de força contemporâneas parecem confundi-lo, de modo que sua função de perguntar, se não ameaçada, está colocada em situação peculiar na medida em que, para falar da poesia contemporânea, o crítico precisa, ele mesmo, seja poeta ou não, colocar-se, pelo menos discursivamente, como contemporâneo. Afasto-me aqui das considerações enriquecedoras que vêm sendo feitas sobre o papel da crítica e de sua crise, entre outros por Siscar (2010), Franchetti (2005), Simon (2008), para buscar, justamente, um caminho que permita pensar a função da crítica

de um lado descolada do seu tempo e, ao mesmo tempo, aderida a ele. Nas palavras de Agamben:

Pertence verdadeiramente a seu tempo, é verdadeiramente contemporâneo, aquele que não coincide perfeitamente com este, nem está adequado às suas pretensões e é, portanto, nesse sentido, inatural; mas exatamente por isso, exatamente através desse deslocamento e desse anacronismo, ele é capaz, mais do que os outros, de perceber e apreender o seu tempo. [...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. [...] implica uma atividade e uma habilidade particular que, no nosso caso, equivalem a neutralizar as luzes que provém da época para descobrir as suas trevas, o seu escuro especial, que não é, no entanto, separável daquelas luzes. [...] Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente. [...] Contemporâneo é aquele que recebe no rosto o fecho de trevas que provém de seu tempo. (2009, p. 58-60)

Esse jogo de luz e trevas apresentado por Agamben (2009) tem, a meu ver, um apelo barroco, sustenta-se num paradoxo que busca conciliar contrários, fundir mundos. Pelo descolamento do seu tempo, o crítico seria, então, aquele que adere a ele e por isso pode contribuir oferecendo uma leitura dessa obscuridade que, como breu, não se dá a ver, mas como “escuro especial” se mostra em sua potencialidade de existência. Retomando o que se vem afirmando, a leitura do intervalo seria tal que pudesse, justamente, ver esse “escuro especial”, de modo que o intervalo não é o vazio, mas é o escuro peculiar que a leitura é capaz de flagrar. E aqui chegamos a um ponto que considero crucial no estabelecimento de alguns parâmetros para a discussão da crítica nos dias de hoje, quando muito se fala em crise da poesia. Quando o crítico se detém nesse ponto não está, como propõe Agamben (2009), vendo as “trevas” do contemporâneo, mas está iludido com aquilo que já vem sendo iluminado há muito tempo, pelo menos desde Baudelaire, a crise.

Penso que a crítica de poesia deve buscar apurar o olhar para ver, justamente, esse “escuro especial” /intervalo do tempo contemporâneo, para onde se dirigem os discursos poéticos; esse tempo-túnel obscuro que é também o espaço inóspito de acolhida de formas e sentidos poéticos. Tais articulações não são lineares, antes, apresentam-se com um jogo de xadrez em que o crítico, como partícipe de uma partida, cujo parceiro é a própria poesia produzida, busca sua própria voz: o que dizer e o que não dizer sobre a poesia? Esse jogo de xadrez, mais do que permitir o deslizamento das peças no tabuleiro, engendra as palavras da poesia e da crítica em linguagem constelar de modo que a partida torna-se um xadrez de palavras³ que requer uma escuta *da* poesia pelo crítico e uma escuta da crítica *na* poesia pelo poeta; daí que esse jogo desafia o leitor colocando-o em xeque: é ele que nos *intervalos* brancos e negros da página deslizará em busca dos *intervalos* de leitura que pelo périplo da partida situarão a crítica e a poesia como parceiras de um mesmo jogo em que, para além do discurso da crise, aproximam-se (SISCAR, 2010, p. 177).⁴

Entre as jogadas, o leitor deverá perceber que mais do que buscar a compreensão (pedagógica) do que o crítico diz, ou mais do que buscar a compreensão do poema pela leitura que o crítico aponta, vale a pena assumir que a compreensão está na própria busca de significações (BARBOSA, 1979, p. 11) e isso é atravessar as trevas de seu tempo, nos termos de Agamben (2009). Ou, seja, para captar o “escuro especial” de Agamben, o leitor deve tomar o jogo entre a poesia e a crítica como algo que se *distancia* da crise – talvez assim consiga percebê-la melhor, situando-a na contemporaneidade sob perspectiva diversa daquela que é *oriunda* da crise da modernidade lírica. A leitura da partida pelo leitor deve, necessariamente,

³ Aproprio-me aqui da analogia feita por Antonio Vieira (1969) no *Sermão da Sexagésima* e que foi explorada por Haroldo de Campos em seu *Xadrez de Estrelas* (1976).

⁴ Vale aqui lembrar da contracapa do livro *A leitura do intervalo*, de João Alexandre Barbosa, em que Haroldo de Campos (falando do lugar do poeta), escreve: “É um crítico perseguidor (para usar à *rébours* a metáfora cortazariana). Um indispensável **parceiro de jogo** (BARBOSA, 1990, contracapa, grifos meus).

ser intervalar para que capte o que está além e aquém do que se esperaria desse xadrez de palavras.

Palavra e silêncio: poesia e pensamento

Evidentemente, quando se propõe uma discussão sobre poesia e crítica, é preciso estabelecer, ainda que de forma breve, uma concepção de poesia a partir da qual se estabelecerão os vínculos com a crítica que, naturalmente, terá um *modus operandi* que acompanhará tal concepção do que seja o poético. A ideia de poesia que norteia este artigo é a daquela que desde meados do século XX à primeira década do século XXI assume o compromisso político, não necessariamente engajado ou panfletário, de colocar-se como um instrumento de mediação entre os homens, seus países, suas culturas, suas histórias, na medida em que incorpora, por meio da criação e do elevado componente crítico a ela atrelado, distintas vozes e referências histórico-culturais, ou como já insisti acima, a outridade. Parece-me que no quadro contemporâneo podemos definir algumas linhas de força da poesia: (i) aquela que na esteira da modernidade trava um diálogo com a tradição; (ii) aquela que tratará da experiência do choque; (iii) aquela que falará da subjetividade; e (iv) aquelas em que duas ou mais dessas linhas se articularão uma vez que poemas de um mesmo poeta, ainda que pesem os estilos, as preferências e os projetos, podem se encaixar em diferentes posições. Em todas elas, a poesia não se separa da crítica da poesia, seja pela avaliação do compromisso social, seja pela avaliação da metalinguagem, seja a partir da intertextualidade, seja pela via da tradução, seja pela afirmação de uma postura de luta ou desalento frente às mazelas da vida contemporânea, de modo que os poetas na contemporaneidade, em maior ou menor grau, são também críticos de seu tempo e dos limites de sua palavra e, portanto, quando o crítico escreve sobre poesia, escreve também sobre um crítico da linguagem poética.

Nesse sentido, a *nossa* crise é distinta daquela que permanece como herança da modernidade: ainda que tomadas como desalento, cada uma dessas vertentes da crise (a moderna e a contemporânea) guarda, a meu ver, singularidades; é por isso que uma crítica que se ancore na herança da crise da modernidade não verá “escuro especial”, mas breu e mesmice, pós-utopia e esvaziamento (CAMPOS, 1997; SISCAR 2010; FRANCHETTI, 2005). Tal aspecto é importante porque mostra que os rótulos colocam a vocação para a outridade da poesia em risco, diga-se: os rótulos dados pelos próprios poetas às suas poéticas e aqueles que a crítica lhes impõe.

Deve-se sublinhar que essas atitudes diante do poético atravessam a história do presente. É em meio a um processo em que se acentuam a fragmentação da subjetividade, em que se desfazem fronteiras e, ao mesmo tempo, constroem-se guerras veladas pela manutenção de estados-nação ao longo do globo que se ergue a poesia de hoje.

De um lado, como algo que refrata a necessária formação de blocos, seja na Europa, seja na América Latina; blocos estes que se sobrepõem às identidades nacionais; de outro, como resistência a rótulos que reúnem múltiplas dicções culturais, artísticas e históricas sob nomes como Euro, Mercosul, Brics e outros, na medida em que tais ações sobrepujam identidades, anulando, amiúde, a força de sua representação no imaginário de povos de distintas regiões ou subestimam o papel cultural da influência dos vários movimentos migratórios que tornam fluidas as fronteiras nos dias atuais e complexificam a vida nos grandes centros urbanos, em que cada país é como um *showroom* de suas especificidades (DEGUY, 2012, p. 134). Aquela cidade em que flanava Baudelaire é apenas uma memória quase feliz de cidade, diante da experiência do choque, das trocas linguísticas, das diferenças e dos necessários acordos que tentam burlar o sutil *apartheid* social que se espalha nas urbes desde o pós-guerra, acentuando-se atualmente. E em meio a esse caos urbano, os poetas irão situar-se ora para denunciá-lo, ora

como observadores da cena, ora colocando-se como críticos mergulhados na realidade.

Sob outra perspectiva, e em atitude aparentemente despolitizada, afirmam-se poetas que ingressam no âmago da subjetividade, mostrando a fragilidade dos sujeitos, do imaginário e em que se aprofundam, vez ou outra os diálogos com o passado. Nessa vertente, o silêncio é peça fundamental e é em torno do dito e do não dito que muitas vozes poéticas tecem acordes para dar sentido à experiência contemporânea. Tal atitude é também política porque dá ao homem o direito de situar-se no mundo, ou de reivindicar o situar-se no mundo, a partir de sua humanidade, de suas verdades, de seus sintomas, desvelando um universo em que questões como a vida, a morte, o encontro e o desencontro tornam-se campo fértil para o jorro de uma palavra melancólica, mas ao mesmo tempo, onde germina, frágil, um resquício de utopia – a utopia dessa mesma palavra poética e de seu poder restaurador. Penso aqui não necessariamente nas utopias da vanguarda, mas na carga utópica da palavra poética; utópica porque instauradora de novas formas de dizer e de pensar o mundo; utópica porque resistente à linearidade do discurso; utópica porque aliada ao verso, ao retorno, ao pulsar ritmado de percepções de mundo. Há, ainda, espaço para o lirismo que se faz presente em vários dos poemas de poetas contemporâneos (NANCY, 2005).

A multiplicidade de visões indica fortemente que a poesia contemporânea permanece como forma de pensamento sobre o mundo e sobre o poético mais do que em períodos anteriores; trata-se de pensar o mundo e as relações humanas a partir de cenários como aqueles descritos acima e trata-se de refletir metalinguisticamente sobre o estatuto do poético, uma vez que, depois de instaurada a reflexão metalinguística como característica da poesia da modernidade, não houve mais caminho que não a colocasse senão como aspecto central de projetos poéticos, baliza da criação.

Dessa forma, não se pode escapar da consideração da poesia como forma de pensamento. Sobre poesia e pensamento escreveu Paul Valéry em célebre ensaio:

Frequentemente opõe-se a ideia de Poesia à de Pensamento e, principalmente, de “Pensamento Abstrato”. Fala-se em “Poesia e Pensamento Abstrato” como se fala no Bem e no Mal, Vício e Virtude, Calor e Frio. A maioria acredita, sem muita reflexão, que as análises e o trabalho do intelecto, os esforços de vontade e de exatidão em que o espírito participa não concordam com essa simplicidade de origem, essa superabundância de expressões, essa graça e essa fantasia que distinguem a poesia, fazendo com que seja reconhecida desde as primeiras palavras. Se encontramos profundidade em um poeta, essa profundidade parece ter uma natureza completamente diferente da de um filósofo ou de um sábio. (1999, p. 193)

A poesia, como forma de pensamento, é a indagação do poeta diante de sua própria humanidade. Diante disso, a crítica é um posicionamento frente a determinadas formas de pensamento e concepções de mundo; porém, mais do que em outras épocas, é uma crítica dirigida a formas de pensamento que problematizam os limites de representação da linguagem, o peso da tradição, o alto componente intertextual dos poemas (BARBOSA, 1986), a subjetividade e a “história em migalhas” (DOSSE, 2003) por meio da metalinguagem.

Dada a complexidade das relações entre poesia e pensamento, a crítica não pode ancorar-se no lugar comum, reproduzindo aquilo que o próprio discurso poético afirma eventualmente: a crise. Para além dela, é necessário que o crítico recupere também o potencial ruptor e desestabilizador de sua atividade e isso só será possível se, no xadrez de palavras mencionado, o crítico supuser as demandas de seu leitor, os seus protocolos de leitura (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991), mesmo considerando-se que esse leitor pode ser poeta e crítico em potencial. O discurso crítico reitera a crise da poesia (SIMON, 2008; SISCAR, 2010) e, com isso, ao reforçar a tautologia da crise, restringe

intervalos de leitura por onde o leitor poderia passear, apreciando a partida entre poesia e crítica.

O leitor é, pois, sitiado pelos discursos críticos que circulam socialmente, nos vários suportes, e, ao sucumbir também à crise, sua leitura restrita mina as possibilidades de diálogo, de percepção da poesia como forma de pensamento do mundo e das relações humanas. E é por isso que a função da crítica não se dissocia de sua própria recepção. Falar da crítica de poesia significa também repropor o lugar do leitor da crítica, suas exigências, sua potencial leitura do intervalo, desenhada pelo caleidoscópio da crítica que deve conceder à outridade um lugar ímpar.

Considerações finais ou a dignidade da crítica

Disse no início deste artigo que meu intento era apresentar alguns caminhos para a reflexão acerca das relações *entre* a poesia e a crítica, *entre* o poeta e o crítico e, por fim, *entre* o leitor, o poeta e o crítico, ainda que essas instâncias possam confundir-se. A proposta aqui apresentada de modo sucinto é que a crítica não perca de vista que a poesia é uma forma de pensamento que, para além da crise e da chamada situação pós-utópica, viabiliza a nomeação de experiências, a manifestação da outridade, por isso a poesia resiste inclusive a um discurso que persistentemente tenta enquadrá-la em diferentes crises.

O que se deve esperar do discurso crítico é que escape à razão instrumental, que não se submeta às imposições de formas de dominação, leituras não intervalares que tentam homogeneizar os textos literários, ou seja, argumentos pautados na razão polêmica é o que se espera da crítica (EAGLETON, 1991). Em outros termos, a meu ver, quando o crítico ancora suas reflexões na constatação de uma crise que existe desde o século XIX (SISCAR, 2010), procurando, na atualidade, ver a continuidade de um processo histórico de

crise marcado por variações, mudanças de curso e causas distintas; quando o crítico aponta para o esvaziamento da poesia na contemporaneidade, deixa de significar o vazio, as contingências, o lance de dados da poesia, sua dignidade (LIMA, 1996). Reafirma seu dizer a partir de um discurso dominante, calcado em juízos de valor sobre este ou aquele poeta e se afasta da função inquiridora da crítica; que não é instrumentalizar, mas polemizar (EAGLETON, 1991); que é romper e suturar ao mesmo tempo uma situação contemporânea, pela adesão e simultâneo distanciamento de seu próprio tempo (AGAMBEN, 2009).

Acredito, porém, que a mudança do discurso crítico não virá de uma reconfiguração da poesia; esta não é feita para engendrar a crítica sobre si mesma, não é do estatuto da arte instrumentalizar os discursos sobre ela mesma, sob pena de que, se isso ocorresse, deixaria de ser o que é. Por outro lado, o leitor, se não determina o discurso crítico, minimamente impõe a ele alguns caminhos (desde que a leitura seja crítica, evidentemente) à medida que a leitura da crítica, se constituída de criticidade, força o diálogo, refuta fórmulas feitas. Tal aspecto parece interessante porque recoloca a questão da crise da poesia e da crítica e aprofunda a necessária relação entre poeta, crítico e leitor, bem como convoca uma reflexão acerca da ideia da literatura como sistema, enunciada por Antonio Candido (2006), na célebre introdução de *Formação da Literatura Brasileira*.

O que se vê hoje não é a inexistência de produtores, nem de receptores e muito menos de um mecanismo transmissor, mas uma subversão desses vértices. Do lado da poesia, os produtores, ou seja, os poetas, editam seus livros, muitas vezes por editoras menores, em edições cuidadas que chegam a circular, mas amiúde ficam à mercê do mercado editorial. Além disso, com o advento dos *sites* e *blogs*, muitos poetas abandonam a produção impressa e passam a veicular seus poemas em mídias distintas. Aí reside um problema: *blogs* e *sites* viram palco de discussões e desafetos e “os produtores” usam seu “mecanismo transmissor” para dialogar apenas com seletos “receptores”

de seus textos. O leitor, sitiado, vê-se privado da experiência livre da leitura, do gosto, da escolha.

Do lado da crítica, ou ela se restringe aos muros da academia, o que corrompe a ideia de mecanismo transmissor e público receptor, pois diante de tudo o que se escreve sobre poesia e das atuais configurações da vida acadêmica não há tempo hábil para a leitura dessa crítica. Ou seja: muito se produz, o mecanismo transmissor existe – revistas, congressos, entre outros aspectos, mas a recepção é ameaçada, pois cada crítico vive centrado naquilo que precisa produzir, sem que haja, em certos casos, tempo para o diálogo com os pares; desse lado, o leitor, mesmo que seja o *scholar*, também é sitiado. A crítica ainda atende grandemente aos interesses do mercado editorial, do mecanismo transmissor, e recomenda ou deixa de recomendar obras. A crítica nos jornais e mídia impressa há tempos resiste à redução do espaço que lhe é concedido nos cadernos de cultura dos grandes jornais e os *blogs* e revistas eletrônicos cedem, amiúde, às veleidades de críticos e poetas.

O cenário mostra que a subversão desses vértices acaba não encontrando no leitor e em suas demandas um vigor que estimule a reconfiguração da situação contemporânea. Esse leitor, porém, só poderá ocupar esse papel quando a crítica revelar as tensões intervalares para a constituição de um dizer além dela mesma. Uma crítica, enfim, que retire o leitor da posição de sítio em que se encontra. E aqui importa menos valorar essa ou aquela corrente acadêmica, a postura política deste ou daquele jornal ou *blog*, mas a dignidade da crítica e de seu compromisso polêmico, compreendido aqui a partir de Eagleton (1991), de reorganização social, política, subjetiva a partir da reflexão sobre poesia.

Dessa forma, parece relevante supor que é preciso que o crítico faça escolhas e que, ao ser emboscado pela situação da “crise”, aceite a ameaça à sua autoridade. Como Augusto Matraga, deve encontrar espaço para recobrar, nesse xadrez de palavras, sua hora, sua vez, tendo como parceiro de caminhada, nos intervalos de leitura que seu discurso propicia, o leitor.

MARTHA, Diana Junkes Bueno. Poetry and criticism: by an interval reading in defense of beleaguered reader. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 11-29, 2015.

ABSTRACT: *The aim of this paper is to propose some reflexions about the relations among poetry and criticism in the contemporary world, in general, although the arguments pinpoint the Brazilian situation in particular. It is not expected here enabling broad discussion on the subject and, of course, many aspects o this task deserve, each of them, a particular discussion. The intent is rather to present some paths for reflection about the relationship between poetry and criticism and, especially, between poetry critical reader; poetry and criticism, although these instances appears, many times, amalgamated. The objective is, though, focus on terms that can be useful to think about the contemporary state of arts of poetry and criticism.*

KEYWORDS: *Poetry. Criticism. Reading. Reader. Contemporaneity.*

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo. In: _____. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Tradução de Vinícius de Castro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. p. 55-77.

BARBOSA, João Alexandre. O cosmonauta do significante. In: CAMPOS, Haroldo de. **Signancia Quasi Coellum; Siganancia Quase Céu**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. **As ilusões da modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

_____. **A leitura do intervalo**. São Paulo: Iluminuras, 1990. p. 15-25.

_____. Entrevista a Eduardo Sterzi. “A função do crítico não é apaziguar, é perguntar”. **Revista da Biblioteca Mario de Andrade**, São Paulo, n. 66, [s.p.], 2011.

BORGES, J. L. Kafka y sus precursores. In: _____. **Obras Completas**. Buenos Aires: Bruguera, 1979. v. 2.

CAMPOS, Haroldo de. Poesia e Modernidade: Da morte do verso à constelação. O poema pós-utópico. In: _____. **O Arco Íris Branco**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. p. 243-271.

_____. **Xadrez de Estrelas**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**. Rio de Janeiro: Ouro sobre o Azul, 2006.

DEGUY, M. O cultural, o ecológico, o poético. In: CÍCERO, Antonio (org.) **Forma e sentido do contemporâneo: poesia**. Curadoria de Antonio Cícero. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p. 127-150.

DOSSE, François. **A história em migalhas: dos Annales à Nova História**. Bauru: Edusc, 2003.

EAGLETON, Terry. **A função da crítica**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FRANCHETTI, Paulo. A demissão da crítica. **Germina: revista de literatura e arte**. Disponível em: <http://www.germinaliteratura.com.br/enc_pfranchetti_abr5.htm>. Acesso em: 10/07/2014.

NANCY, Jean-Luc **A resistência da poesia**. Lisboa: Vendaval, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LIMA, Lezama. A dignidade da poesia. In: _____. **A dignidade da poesia**. São Paulo: Ática, 1996. p. 179-204.

PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

_____. **O Arco e a Lira**. Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

SCHAPOCHNIK, Nelson. Cicatriz de origem: notas para uma historiografia da leitura no Brasil. In: MARTINS FILHO, Plínio; WALDECY, Tenório (Org.). **João Alexandre Barbosa: o leitor insone**. São Paulo: Edusp, 2007. p. 367-388.

SIMON, I. Situação de Sítio. In: ALVES, Ida; PEDROSA, Celia (org). **Subjetividades em Devir: estudos de poesia moderna e contemporânea**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2008. p. 133-147.

SISCAR, Marcos. **Poesia e crise**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

STERZI, Eduardo. História, ensaio, intervalo: os lugares da literatura e da crítica em João Alexandre Barbosa. **Via Atlântica**, São Paulo, n. 9, p. 101-113, jun. 2006.

VALERY, Paul. Poesia e Pensamento Abstrato. In: _____. **Variedades**. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1999. p. 193-210.

VIEIRA, Antonio. **Sermão da Sexagésima**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

PERSPECTIVA FUNCIONALISTA PARA A FORMAÇÃO (META)LINGUÍSTICA DE PROFESSORES DE ESPANHOL: O CASO DAS FORMAS DE TRATAMENTO

Cristiano Silva de BARROS¹

Elzimar Goettenauer de Marins COSTA²

RESUMO: A formação de professores de espanhol para atuar na Educação Básica impõe significativos desafios, pois esse profissional deve aprofundar seus conhecimentos para comunicar-se com a língua e para ensiná-la. Portanto, a formação precisa contemplar aspectos teóricos e metodológicos, buscando associar os saberes linguísticos à prática e às especificidades do ensino/aprendizagem de um idioma na escola. Documentos oficiais tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, 2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2000) procuram ressaltar tais especificidades e nortear o entendimento da língua como uma atividade sociocultural. Na atuação na escola, espera-se que o professor de espanhol possa realizar um trabalho em sintonia com a perspectiva pedagógica assumida em tais documentos. Neste artigo, apresentaremos uma proposta de abordagem linguística baseada no Funcionalismo, a partir de uma atividade acerca das formas de tratamento em espanhol. Partimos do pressuposto de que os conhecimentos sobre a língua não podem estar dissociados dos modos como essa língua funciona: sistema gramatical e uso são interdependentes. Apresentamos, primeiramente, um panorama geral dos princípios do Funcionalismo e, em seguida, procuramos aplicar a teoria à prática, com exemplos de textos

¹ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: csilvabarros@hotmail.com

² Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: elzimar@gmail.com

autênticos e discussão sobre a formalidade/informalidade no paradigma da segunda pessoa do singular do espanhol.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Funcionalismo gramatical. Ensino-aprendizagem. Formas de tratamento em espanhol.

Introdução

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, 2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) são documentos oficiais considerados como referências importantes para a Educação Básica brasileira. Tais documentos entendem a língua como uma atividade sociocultural, política e historicamente situada, em sua variabilidade e pluralidade de manifestações. Nessa perspectiva,

[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (BRASIL, 2000, p. 26)

Assim, espera-se que, em sua atuação docente, o professor de espanhol do ensino regular possa realizar um trabalho coerente e em sintonia com a proposta educacional desses documentos, orientado por uma perspectiva discursiva, possibilitando aos alunos o desenvolvimento e a integração de competências (comunicativas, textuais, culturais, etc.) para o uso da língua. Para fazê-lo, é preciso que o professor aprofunde estudos linguísticos e metalinguísticos e reflita também sobre ensino/aprendizagem de línguas, de

maneira a se tornar um falante/usuário proficiente e um profissional capaz de estimular seus alunos a refletir sobre a língua não só como estrutura, mas, também, como meio de comunicação e de contato intercultural.

É necessário, portanto, que a formação docente propicie os conhecimentos necessários sobre a língua associada aos usos e ao seu funcionamento nas interações sociais, por meio de descrições e análises consistentes e fundamentadas, a partir de amostras autênticas, para que o professor possa contribuir para o letramento de seus alunos em espanhol, superando o trabalho tradicional com a gramática, comprovadamente infrutífero. Como aponta Di Tullio, em entrevista a Martínez Vázquez e Vinelli, para “alguien que enseña lengua [...] el conocimiento de la gramática es central porque permite conectar los aspectos lingüísticos audibles o legibles con el significado. En ese sentido es importante la reflexión gramatical”³ (MARTÍNEZ VÁZQUEZ; VINELLI, 2014, p. 3). Ademais, o estudo e a reflexão sobre o funcionamento da língua devem colocar o professor como sujeito e protagonista ativo do processo de construção do conhecimento, por meio de pesquisas, discussões, trocas de experiências etc. Isso lhe confere mais autonomia, o que terá um impacto na sua forma de conduzir as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Para um trabalho nessa perspectiva, impõe-se a necessidade de haver critérios bem definidos que guiem as ações, decisões e caminhos na formação do professor de espanhol, sendo vital contar com instrumentos teóricos e práticos que o ajudem a ter compreensão e domínio do sistema linguístico, sendo capaz de usar a língua em diferentes situações e, ao mesmo tempo, ter clareza quanto às habilidades requeridas para o ensino desse sistema de modo contextualizado, com referências teóricas consistentes e metodologias apropriadas do ponto de vista pedagógico, pois, sem uma formação coerente e adequada,

³ “alguém que ensina língua [...] o conhecimento da gramática é central porque permite conectar os aspectos linguísticos compreensíveis ou legíveis com o significado. Nesse sentido é importante a reflexão gramatical” (tradução nossa).

torna-se difícil colocar em prática um ensino de espanhol efetivamente guiado por propósitos educacionais. Para Moita Lopes, o futuro professor deve ter

[...] compreensão teórica sobre os tipos de conhecimentos [...] que um usuário possui e sobre os procedimentos de como usar estes conhecimentos, isto é, os procedimentos interpretativos [...] em contextos sociais específicos, que são situados cultural, histórica e institucionalmente. (1996, p. 181)

Tendo em vista as considerações anteriores, deve-se observar que adquire grande importância no trabalho de formação docente a adoção de uma linha teórico-metodológica de reflexão e prática linguísticas. Sendo assim, a preparação do professor de espanhol terá de proporcionar-lhe experiências que o levem a: a) utilizar adequadamente os elementos linguísticos para produzir discursos orais e escritos de acordo com os diferentes contextos enunciativos; b) analisar a organização, a significação e o uso dos elementos gramaticais da língua; c) articular os conteúdos linguísticos com diferentes situações concretas de comunicação; d) identificar a importância dos componentes fonológicos, morfossintáticos, semânticos, textuais, pragmáticos etc. para a construção dos sentidos no discurso; e e) associar a língua não só a estruturas, mas, principalmente, à comunicação, a contatos interpessoais/interculturais e a elementos fundantes de subjetividades, individuais e coletivas.

Um dos propósitos da formação deve ser, portanto, a preparação de um professor de espanhol com bons recursos e estratégias para usar, descrever, e explicar a língua em suas dimensões sistêmica e discursiva, capaz de compreender que a construção dos sentidos no ensino/aprendizagem de uma língua relaciona-se a um conjunto de práticas sociais, situadas em diferentes contextos históricos e culturais, e de reconhecer a importância das diferentes habilidades e competências no ensino/aprendizagem de uma língua adicional. Igualmente, a formação deve promover a reflexão sobre a variação linguística como característica inerente das línguas e como elemento propiciador do acesso à

diversidade cultural, de modo a superar preconceitos linguísticos e a desmitificar estereótipos com relação ao espanhol, ainda muito presentes no senso comum dos brasileiros.

É, portanto, fundamental para a formação do professor de espanhol no Brasil a discussão sobre as relações – linguísticas, discursivas, culturais etc. – entre o português e o espanhol e sobre caminhos que permitam ao professor e ao aluno beneficiarem-se das semelhanças, para avançar no ensino/aprendizagem, e observarem as diferenças, para reconhecer os temas que demandam mais atenção e, em alguns casos, requerem também estratégias apropriadas de abordagem e estudo.

Sendo assim, desenvolver um trabalho mais produtivo com a gramática na escola, considerando aspectos “sobre o funcionamento da língua, sobre a atuação lingüística” (NEVES, 2002, p. 259), requer uma formação docente calcada em teorias e práticas que oportunizem experiências (de aprendizagem, de uso, de análises/descrições etc.) plurais e abarquem determinadas concepções de língua e de gramática, assim como critérios de análise e abordagens metodológicas coerentes com essas concepções. Desse modo, o professor estará mais preparado para dar conta da complexidade e diversidade da língua em uso e fazer novas mediações entre teorias e práticas pedagógicas (FRANCHI, 2006, p. 35), a partir da compreensão de que o lugar da linguagem não é o da reprodução de esquemas prévios, mas sim o lugar da ativação de saberes anteriores e novos, constituindo um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 2006, p. 48) constante. Isso significa que o professor poderá ensinar a língua em uma perspectiva diferente da mera “exercitação da metalinguagem” (NEVES, 2002, p. 238), da busca improdutiva por um padrão considerado culto, e do tratamento das palavras e das frases de maneira isolada e “como entidades de estatuto autônomo” (NEVES, 2002, p. 238), fora de seus (con)textos (NEVES, 2002, p. 238-239) e desprezando “quase totalmente a atividade de reflexão e operação sobre a linguagem” (NEVES, 2002, p. 238). Assim como Moita Lopes, consideramos essencial

[...] que o aluno-professor trabalhe com um modelo da linguagem em uso que considere aspectos de sua natureza social, já que, em última análise, o que o professor deseja é que o aluno aprenda a se engajar e a envolver outros em práticas discursivas, tanto na modalidade escrita [...] quanto na oral, para poder participar da construção social do significado (Aronowitz & Giroux, 1991). Ensinar a usar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção das identidades sociais dos alunos [...]. (1996, p. 181-182)

Como se pode ver, é necessário que a formação docente adote uma linha de trabalho que alie o estudo sobre o sistema da língua ao seu funcionamento, em diferentes contextos e práticas sociais, e potencialize as habilidades e competências do professor para a apropriação e o ensino do idioma a partir de uma perspectiva mais discursiva, coerente com a concepção de língua/ linguagem e com a proposta de ensino de línguas adicionais presentes nos documentos orientadores da Educação Básica, contribuindo para que ele esteja mais preparado para colocar em prática tal proposta. Assim, um horizonte teórico que combine forma e discurso, que vincule o funcionamento da língua à produção de sentido nas dimensões sintática, semântica, textual, discursiva e pragmática (GUIMARÃES, 2009, p. 55), que constitua um enfoque mais integrador e incorpore o significado como elemento fundamental para a compreensão dos fenômenos gramaticais (GIAMMATEO, 2013, p. 14), pode contribuir para a compreensão da gramática como parte inerente da linguagem em uso e não como um objeto em si mesmo, independente dos falantes, dos textos, dos discursos, dos contextos etc.

A partir do exposto, o objetivo deste trabalho é propor a perspectiva teórica funcionalista como um horizonte norteador para a formação (meta) linguística do docente de espanhol. Para tanto, daremos, na próxima seção, um panorama geral dos princípios do Funcionalismo e mostraremos, na seção seguinte, como articular essa linha teórica à prática, por meio de uma discussão sobre a abordagem discursiva de algumas formas de tratamento do

espanhol, a partir de textos autênticos. Ao final, oferecemos alguns eixos que podem guiar o trabalho de formação do professor em uma linha mais discursiva, reflexiva, plural e indutiva.

Perspectiva funcionalista para a formação (meta)linguística de professores de espanhol

O Funcionalismo Gramatical é uma vertente teórica que pode nortear e contribuir para uma formação (meta)linguística do professor de espanhol, contemplando mais a dimensão discursiva da linguagem. Como afirma Neves (2006, p. 17), trata-se de “uma teoria que se liga, acima de tudo, aos fins a que servem as unidades linguísticas”, assim, “numa gramática funcional, tudo se explica em referência a como a língua é usada” (NEVES, 2006, p. 163),⁴ e a “como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, à verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente” (NEVES, 1997, p. 2). Essa perspectiva gramatical, portanto, é funcional pelo fato de se organizar em torno do uso da linguagem e ter como base a premissa de que todo e qualquer texto, escrito ou falado, se dá em um contexto de uso e tem como objetivo atender necessidades humanas (HALLIDAY, 1985, p. xiii). Dessa forma, tal linha cobre “o campo do texto e do discurso” e faz a “incorporação da dimensão social à linguística” (PAVEAU; SARFATI, 2006, p. 139). Segundo Neves, “[a] questão fundamental, na gramática funcional [...], é o modo como os significados são expressos, o que coloca as formas de uma língua como meios para um fim, não como um fim em si mesmas” (1997, p. 73). No entanto, é importante destacar que as palavras não significam sozinhas, é o modo como são usadas no texto/discurso, em relação umas com as outras, que as faz significar.

⁴Cf. Neves (1997, p. 62).

É nesse sentido que, segundo Halliday, “a language, then, is a system for making meanings”⁵ (1985, p. xvii).

O Funcionalismo, então, parte do princípio de que se deve examinar a língua em funcionamento, pois os itens linguísticos possuem diferentes possibilidades de uso e, ao mesmo tempo, as funções podem se realizar por diferentes itens linguísticos: é o falante, na interação, quem opera, faz opções e direciona a construção dos enunciados e do discurso para a produção de sentidos. Assim, nessa perspectiva, o plano discursivo guia e dirige o uso da gramática pelo falante. Portanto, se por um lado, a gramática permite o discurso, por outro, o discurso (re)modela a gramática; desse modo, tanto o texto quanto o sistema linguístico (a gramática) são importantes, pois há uma relação de interdependência entre ambos: não se pode entender um sem o outro (HALLIDAY, 1985, p. xxii). Da mesma maneira, estrutura e função estão inter-relacionadas (HALLIDAY, 1976, p. 135), assim como estão inter-relacionadas língua e sociedade (HALLIDAY, 1973, p. 22-23; HALLIDAY, 1975, p. 343-344).

O Funcionalismo, portanto, busca analisar a organização gramatical de maneira integrada à interação social (NEVES, 1997, p. 15), partindo do pressuposto de que a “língua não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos” (NEVES, 1997, p. 16); não “vê a língua como um sistema estável, objetivo e externo ao indivíduo” (NEVES, 1997, p. 16) e considera “o uso das expressões linguísticas na interação verbal” (NEVES, 1997, p. 16). O Funcionalismo abriga e se debruça sobre “as relações naturais entre discurso e gramática, tudo a partir da noção de que a produção do enunciado resulta da complicada troca que é a interação linguística” (NEVES, 2006, p. 26). Segundo Paveau e Sarfati, “Halliday insiste sobre o fato de que uma frase não se explica somente pela sua forma, mas depende sobretudo do contexto, imediato e amplo” (2006, p. 141), o que

⁵ “uma língua, então, é um sistema para produzir significados” (tradução nossa)..

significa que os conteúdos gramaticais não são fins em si mesmos, mas, sim, componentes da língua em uso e partes de manifestações contextualizadas que estabelecem conexões entre aspectos linguísticos, textos/discursos e interação.

Outro ponto central do Funcionalismo é que uma

[...] gramática funcional faz, acima de tudo, a interpretação dos textos, que são considerados as unidades de uso – portanto, discursivo-interativas –, embora, obviamente, se vá à interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua (tendo em vista suas funções dentro de todo o sistema linguístico) e à interpretação do sistema (tendo em vista os componentes funcionais). (NEVES, 2006, p. 26)

Assim, o Funcionalismo considera os textos, no sentido de unidades discursivo-interativas de manifestação linguística, como base para a “interpretação dos elementos que compõem as estruturas da língua” (NEVES, 2006, p. 26): “a real unidade em função é o texto, e o que está colocado em exame é a construção de seu sentido” (NEVES, 2006, p. 33). Segundo Halliday:

In order to provide insights into the meaning and effectiveness of a text, a discourse grammar needs to be functional and semantic in its orientation, with the grammatical categories explained as the realization of semantic patterns. Otherwise it will face inwards rather than outwards, characterizing the text in explicit formal terms but providing no basis on which to relate it to the non-linguistic universe of its situational and cultural environment.⁶ (1985, p. xvii)

A unidade básica da linguagem manifestada não é uma palavra ou uma oração, mas um “texto”; e o componente “textual” na linguagem é o conjunto de opções através das quais um falante ou escritor se habilita a criar textos – a usar a linguagem de um modo que seja pertinente ao contexto. (1976, p. 155)

⁶ “para fornecer compreensões sobre o significado e a eficácia de um texto, uma gramática discursiva precisa ter uma orientação funcional e semântica, explicando as categorias gramaticais como a realização de padrões semânticos. Não sendo assim, ela irá olhar mais para dentro do que para fora, caracterizando o texto em termos formais explícitos, mas não fornecendo bases para relacioná-lo ao universo não-linguístico de seu ambiente situacional e cultural”. (tradução nossa)

Observa-se, assim, que, segundo o Funcionalismo, as formas, o sistema e a gramática da língua veiculam, cumprem e realizam sentidos/significados em enunciados e textos, entendidos esses como processos orais ou escritos (HALLIDAY, 1985, p. xxii-xxiii) de produção/construção interacional de sentidos: “[t]ext is language in operation”⁷ (HALLIDAY; WEBSTER, 2002, p. 26).

Portanto, valer-se de uma visão funcional na formação do professor de espanhol levará a se privilegiar o trabalho com o texto, vinculando gramática, discurso e interação, pois,

saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra à gramática. (NEVES, 2002, p. 226)

Dessa forma, o valor das palavras “só se determina com a configuração do fazer do texto” (NEVES, 2002, p. 263) e, portanto, estamos falando de uma “gramática da atuação” (NEVES, 2002, p. 258).

Sendo assim, deve-se oferecer ao professor de espanhol “toda a apropriação de vivências e de conhecimentos que lhe assegure um domínio linguístico capaz de garantir a produção de textos adequados às situações” (NEVES, 2002, p. 231), privilegiando-se o uso de textos e amostras autênticas da língua, ou seja, porções de uso real do idioma, artefatos linguístico-culturais produzidos na e pela comunidade falante da língua estudada, pois permitem não só a contextualização dos conteúdos funcionais/gramaticais/discursivos, mas, também, a interação e a reflexão crítica sobre a recepção e a produção da linguagem em seu “habitat natural”, bem como sobre a variedade de gêneros textuais, de registros, de suportes e formatos, de fontes, origens e esferas de uso da linguagem etc., levando o professor à exposição a diferentes manifes-

⁷ “[t]exto é linguagem em operação” (tradução nossa)

tações discursivas e à construção de competências e habilidades plurais no idioma.

Tudo o que se expôs até agora nos leva a outro ponto importante da visão funcionalista, que é a consideração integrada dos componentes envolvidos no uso da linguagem: “a opção por uma gramática a serviço das funções da linguagem – de uma gramática funcionalista – representa a opção por uma integração dos componentes de produção do enunciado” (NEVES, 2002, p. 142), ou seja, por uma junção ou correlação entre forma, significado e contexto, pois “dizer que o sistema gramatical é único não implica desconsiderar que essa unicidade fica no plano da abstração [...] as determinações do sistema se resolvem diferentemente nos diferentes enunciados, e isso se liga, em princípio, às condições de produção” (NEVES, 2002, p. 92-93). Isso significa que “a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem referência a parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultural, mudança e variação, aquisição e evolução” (NEVES, 1997, p. 3). Desse modo, não há como investigar e descrever (e aprender e usar) a língua e seus itens de maneira abstrata, fechada, biunívoca e isolada, pois os itens têm múltiplas possibilidades funcionais que se revelam e se operam no uso/texto/discurso. Cada item linguístico possui um feixe de possibilidades funcionais/pragmáticas, portanto, não se trata de fazer uma abordagem somente formal dos itens, mas sim uma abordagem que abarque a interação e o uso e inclua “referência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socioculturalmente” (NEVES, 1997, p. 23).

Como se pode constatar a partir do que foi dito antes, o Funcionalismo tem muito a acrescentar na formação do professor de espanhol, pois poderá prepará-lo para, na escola, no ensino da língua, desenvolver um “melhor desempenho lingüístico do aluno – tanto ativo quanto passivo, tanto oral quanto escrito” (NEVES, 2002, p. 225), pois, essa linha teórica, como se

viu, apresenta princípios e pressupostos que se articulam e dialogam com os documentos e orientações nacionais para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica, conforme pode se ler nas OCEM:

[...] [o] conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas. (BRASIL, 2006, p. 144)

Assim, como afirma González,

[e]n cuanto al segundo paradigma [funcional], nos parece fundamental tenerlo en cuenta en los procesos de enseñanza por el hecho de que van más allá de la gramática o, quizás, hablando de una forma un poco menos reductora, por el hecho de que contemplan la gramática en uso, para lo que se tienen que considerar cuestiones de naturaleza cultural, pragmático-discursivas, sin dejar de admitir que la lengua tiene un orden propio en el que todos tenemos que entrar mínimamente, hasta para subvertirlo.⁸ (2005, p. 17)

Dessa forma, a presença da visão funcionalista na formação do professor de espanhol pode contribuir muito para seu desenvolvimento (meta)linguístico, já que tem como preocupação “as relações (ou funções) entre a língua como um todo e as diversas modalidades de interação social [...] [e] a importância do papel do contexto, em particular do contexto social, na compreensão da natureza das línguas” (NEVES, 1997, p. 41).

⁸“quanto ao segundo paradigma [funcional], parece-nos fundamental levá-lo em conta nos processos de ensino pelo fato de que vão além da gramática ou, talvez, falando de uma forma um pouco menos reductora, pelo fato de que contemplan a gramática em uso, para o que devem ser consideradas questões de natureza cultural, pragmático-discursivas, sem deixar de admitir que a língua tem uma ordem própria na qual todos temos que entrar minimamente, até para subvertê-la”. (tradução nossa)

Para corroborar essa ideia e mostrar as contribuições do Funcionalismo na formação do professor de espanhol, na próxima seção deste trabalho, faremos uma breve discussão sobre como abordar nessa perspectiva uma temática sempre presente no ensino da língua espanhola: os pronomes de tratamento. Basearemos nossas reflexões em dados obtidos a partir de análises de textos autênticos realizadas no âmbito do Projeto de Extensão FOCOELE – Formação Continuada de Professores de Espanhol como Língua Estrangeira –, criado em 2010 por Cristiano Barros e Elzimar Marins Costa, oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade Letras da UFMG, cujo objetivo é oferecer oportunidade de formação continuada a professores de espanhol, especialmente os que atuam em escolas públicas. Cabe mencionar aqui que, entre as atividades desenvolvidas no projeto, estão o planejamento e a execução de propostas pedagógicas com o propósito de: a) abordar temas gramaticais a partir de exemplos de uso, preferentemente com amostras autênticas; b) propiciar a reflexão sobre o sistema linguístico com base nesses exemplos; c) incentivar a postura crítica e a autonomia do professor por meio de pesquisas e discussões sobre os temas focalizados; d) criar condições para o contraste com o português, de modo a ressaltar as semelhanças e diferenças com relação aos assuntos estudados; e e) promover a prática de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos em atividades reflexivas. Assim, tendo como base teórico-metodológica “la perspectiva educativa de la lengua extranjera en la enseñanza regular, presentada por los documentos que rigen las prácticas pedagógicas y educacionales en Brasil”⁹ (ALMEIDA; BARROS; COSTA, 2012, p. 53), o projeto procura:

[...] fomentar discusiones sobre prácticas pedagógicas y perspectivas teóricas de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y las maneras de enseñarlas y aprenderlas sin reducirlas a estereotipos, falsas creencias o

⁹ “a perspectiva educativa da língua estrangeira no ensino regular, apresentada pelos documentos que regem as práticas pedagógicas e educacionais no Brasil”. (tradução nossa)

hegemonías de una variante lingüística y una cultura específicas; estimular la reflexión crítica y la autonomía en la práctica docente; facilitar el uso de tecnologías tanto para la propia formación como para la práctica docente; evaluar, complementar y producir materiales didácticos.¹⁰ (ALMEIDA; BARROS; COSTA, 2012, p. 52-53)

Passemos, então, à análise de uma dessas atividades realizadas no projeto, sobre o tema das formas de tratamento em espanhol.

O caso das formas de tratamento

É frequente no âmbito do ensino de espanhol a ideia de que a forma de tratamento “*tú*” corresponde a “*você*” e que “*usted*” corresponde a “*senhor/a*”, tendo como fundamentação a já clássica dicotomia que determina que sempre se deve usar, em situações informais, “*tú*”, em espanhol, e “*você*”, em português,¹¹ e para situações formais, “*usted*”, em espanhol, e “*senhor/a*”, em português. Essa generalização está muito arraigada tanto na maioria dos livros didáticos e gramáticas, quanto no discurso dos professores, como pudemos constatar em uma atividade realizada no FOCOELE, em que, ao serem perguntados si “*Tú y usted (español) se corresponden con você y o senhor/a senhora (portugués), respectivamente*”, vinte e um, dos vinte e oito professores participantes, ou seja, 75%, responderam que sim. Como justificativa

¹⁰ “promover discussões sobre práticas pedagógicas e perspectivas teóricas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e sobre as maneiras de ensiná-las e aprendê-las sem reduzi-las a estereótipos, falsas crenças ou hegemonias de uma variante lingüística e uma cultura específicas; estimular a reflexão crítica e a autonomia na prática docente; facilitar o uso de tecnologias tanto para a própria formação quanto para a prática docente; avaliar, complementar e produzir materiais didáticos”. (tradução nossa)

¹¹ Apesar de que em algumas regiões do Brasil se use o “*tu*” para situações informais, é comum, nos materiais para ensino de espanhol, que não se mencione essa possibilidade e se generalize o uso de “*você*” para todas as variedades do português brasileiro, produzindo-se, também, uma simplificação do funcionamento dos pronomes de tratamento no português brasileiro.

para tal resposta, foram oferecidas explicações como as que transcrevemos a seguir, a título de exemplo:

- (1) Así lo prescribe la gramática normativa. Tú en español es de uso informal, así como (*você*) del portugués de Brasil. Y en Brasil (*o senhor/a senhora*) corresponde a usted.
- (2) Cuando la relación con el interlocutor es de confianza, o familiar, o la situación lo permite, se puede usar el tratamiento informal (*tú/vos-vosotros/ustedes*). En esas ocasiones, en portugués se usaría *você/vocês*. En situación de formalidad, de poca confianza por no conocer a la persona con la que se habla, y en las que hay una marcada distancia jerárquica, en ellas se usa el tratamiento formal (*usted/ustedes*). En esas mismas situaciones, en portugués, se usaría *senhor/es/senhora/s*.¹²

Como se pode observar, o que demonstram as falas dos professores é a reprodução de uma polaridade que, como veremos mais adiante, é reducionista e não reflete o uso real do idioma em suas comunidades falantes. Deve-se somar a isso o fato de que, provavelmente, por se sentirem avaliados em seu conhecimento sobre o tema, os professores tenham tido a preocupação de fornecer respostas consideradas corretas, sobretudo dentro de uma perspectiva normativa, que busca instaurar o que é certo ou errado; isso pode, também, ter contribuído para que reproduzissem informações comuns nos materiais de ensino de espanhol, o que revela certo temor ou dificuldade de se ampliar essas informações e conhecimentos com outras possibilidades presentes no uso real da língua.

No sentido de problematizar e ampliar os conhecimentos linguísticos dos professores que naquele momento participavam do projeto, começamos,

¹² (1) “Assim prescreve a gramática normativa. *Tú* em espanhol é de uso informal, assim como (*você*) do português do Brasil. E no Brasil (*o senhor / a senhora*) corresponde a *usted*”.

(2) “Quando a relação com o interlocutor é de intimidade, ou familiar, ou a situação permite, pode ser usado o tratamento informal (*tu/vos-vosotros/ustedes*). Nessas ocasiões, em português seria usado *você/vocês*. Em situação de formalidade, de pouca intimidade por não conhecer a pessoa com a qual se fala, e nas que há uma evidente distância hierárquica, nelas se usa o tratamento formal (*usted/ustedes*). Nessas mesmas situações, em português, seria usado *senhor/es/senhora/s*”. (tradução nossa)

a partir do diagnóstico feito, a promover análises e discussões sobre o tema, tendo como ponto de partida textos autênticos oriundos de diferentes países. O objetivo principal do estudo proposto era levar o professor a ter uma visão mais consistente e fundamentada, ampliando a abordagem superficial feita normalmente pelos livros didáticos dirigidos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e, até mesmo, por algumas gramáticas usadas como material de apoio. Queríamos também demonstrar, por meio do trabalho desenvolvido, que o professor pode criar atividades mais sintonizadas com a variedade de usos do espanhol, a partir de exemplos do mundo social, para complementar o livro adotado e levar seus alunos a terem uma postura mais reflexiva a respeito da língua que está estudando e, inclusive, a respeito da língua materna.

O primeiro objeto textual-linguístico-discursivo que comentamos, para iniciar o trabalho de reflexão, foi o filme chileno *Machuca*¹³. Nele, constatamos, junto com os professores, uma diversidade e uma complexidade no uso das formas de tratamento, que não se explicam pela ideia geral vista antes: usam-se “tú”, “usted” e “vos” com uma distribuição que vai além do esquema simplificador formal X informal, pois, nas interações comunicativas que se estabelecem ao longo do filme, aparecem variações de uso que revelam graus e níveis intermediários, bem como cruzamentos entre as formas, ou seja, “tú” usado em situações que, supostamente, demandaria “usted”, por serem um pouco mais formais, e “usted” usado em situações em que se poderia esperar o uso de “tú”, por serem consideradas mais informais, como, por exemplo, uma mãe dirigindo a palavra a seu filho. A fala abaixo, de um dos professores participantes, revela a percepção geral que todos tiveram depois de ver e discutir esse filme, e mostra como se iniciou um processo de desestabilização dos saberes instituídos e o começo de um percurso reflexivo rumo a uma reconstrução de tais saberes:

¹³O filme, dirigido por Andrés Wood, é uma coprodução de Chile e Espanha, de 2004. Encontra-se disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ubAv6ZmWxEk>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

- (3) Con relación a la variedad de tratamientos me quedé un poco confusa, pues en mi cabeza cuando deberían usar usted usan tú o al contrario. En el colegio el tratamiento es formal pero en el momento que el cura se dirige a Machuca usa el tratamiento informal a lo mejor sea una forma cariñosa para tranquilizar al niño que estaba algo nervioso por la situación. En la sastrería madre e hijo se tratan por tú, están nerviosos uno con el otro. Ya en la casa la madre ni conoce machuca y le trata por tú y cuando va a hablar con el hijo le trata por usted, o sea, con el desconocido usa el tratamiento de proximidad y con el hijo tratamiento formal y de distancia.¹⁴

O segundo texto analisado foi o filme colombiano *María llena eres de gracia*, em que observamos também o uso de “*usted*” tanto em situações de maior distância entre os interlocutores (chefe e funcionária), quanto em situações de maior intimidade entre os participantes da interação comunicativa (duas amigas; um casal de namorados). Com esse objeto textual-linguístico-discursivo, outra vez, os professores puderam ver como no uso real da língua espanhola as formas de tratamento cumprem mais funções do que o esquema binário comentado anteriormente: o item linguístico “*usted*” funciona como recurso para tratar pessoas de maneira mais formal e também de maneira mais informal, o que nos leva, novamente, a questionar a ideia corrente de que tal item só se usa em situações formais, correspondendo a “senhor/a” do português. Novamente, as falas dos professores participantes nos indicam que avançaram no caminho da reformulação dos conhecimentos cristalizados que tinham, sinalizando já uma maior clareza sobre o fenômeno:

- (4) Sucede el predominio del uso de usted como pronombre de tratamiento formal o informal, predominando el contexto como diferenciador de ellos.

¹⁴ (3) “Com relação à variedade de tratamentos fiquei um pouco confusa, pois na minha cabeça quando deveriam usar *usted* usam *tú* ou ao contrário. No colégio o tratamento é formal mas no momento em que o padre se dirige a Machuca, usa o tratamento informal talvez seja uma forma carinhosa para tranquilizar o menino que estava um pouco nervoso pela situação. Na alfaiataria mãe e filho se tratam por *tú*, estão nervosos um com o outro. Já em casa a mãe nem conhece Machuca e o trata por *tú* e quando vai falar com o filho o trata por *usted*, ou seja, com o desconhecido usa o tratamento de proximidade e com o filho tratamento formal e de distância”. (tradução nossa)

- (5) En todas las situaciones formales (en el trabajo) e informales (con la familia), fue usado el pronombre personal usted.
- (6) Tanto en situaciones formales como informales usan el tratamiento usted, incluso en relaciones familiares.
- (7) Lo que pude percibir es que tanto para situaciones formales como para situaciones informales se tratan por usted. Es decir, el pronombre de tratamiento usted es usado por todos y para todos, no indica solamente situación formal.¹⁵

Como se pode notar, os professores participantes foram percebendo diferentes usos e funções das formas de tratamento em espanhol, e, pouco a pouco, foram construindo uma visão mais ampliada e realista do tema, a partir de análises e discussões em torno da língua em uso.

Vale ainda destacar que, na tradução para a língua portuguesa de ambos os filmes, o item “você” poderia cobrir toda essa gama de funções, não necessariamente sendo obrigatório o uso de “senhor/a” em situações mais formais (chefe e funcionária, por exemplo), e isso foi o que, de fato, os professores identificaram e comentaram em relação às legendas dos filmes:

- (8) En los subtítulos en portugués se usa “você” que, en portugués es utilizado para tratamiento informal y, dependiendo de la situación para tratamiento formal también.¹⁶

Tal constatação também questiona o esquema dicotômico em que “você” do português só ocuparia o lugar da informalidade, revelando que

¹⁵ (4) “Ocorre o predomínio do uso de *usted* como pronome de tratamento formal ou informal, predominando o contexto como diferenciador deles”.

(5) “Em todas as situações formais (no trabalho) e informais (com a família), foi usado o pronome pessoal *usted*”.

(6) “Tanto em situações formais como informais usam o tratamento *usted*, inclusive em relações familiares”.

(7) “O que eu pude perceber é que tanto para situações formais quanto para situações informais se tratam por *usted*. Quer dizer, o pronome de tratamento *usted* é usado por todos e para todos, não indica somente situação formal”. (tradução nossa)

¹⁶ (8) “Nas legendas em português se usa ‘você’ que, em português é empregado para tratamento informal e, dependendo da situação para tratamento formal também”. (tradução nossa)

esse pronome pode também cumprir a função discursivo-interativa de tratamento mais distante entre os interlocutores, principalmente quando associado a outros recursos linguísticos que podem contribuir para a realização dessas nuances pragmáticas: como afirmou um dos professores participantes do projeto, “em português el oyente necesita estar más atento a otras pistas, como por ejemplo, la tonalidad de la voz, la fisionomía, etc.”¹⁷

Corroborando as reflexões anteriores, observemos o uso de “usted” no texto abaixo.



Fonte: <www.lanacion.com.ar>

Figura 1: uso de “usted” com aluno

Como se pode notar nesse texto argentino, a professora se dirige aos alunos usando uma forma de tratamento que formaliza a relação, ainda que, segundo as regras básicas vistas antes, uma professora, por estar em uma posição hierarquicamente superior em relação aos alunos e por ter uma idade

¹⁷ “em português o ouvinte precisa estar mais atento a outras pistas, como por exemplo, o tom da voz, a fisionomia etc.”. (tradução nossa)

mais avançada que os mesmos, deveria usar “*tú/vos*” nessa situação, cumprindo, assim, a informalidade que lhe é possibilitada pragmaticamente, devido à posição superior que ocupa. No entanto, o que vemos é que ela se vale do recurso da formalização, provavelmente como estratégia para elevar o tom de seriedade que quer dar ao processo de ensino que está conduzindo. Sendo assim, o item “*usted*” é usado aqui, também, de maneira diferente do que se diz tradicionalmente, para cumprir funções, intenções e objetivos específicos do falante em uma determinada comunicação/interação.

Para avançar nas discussões, refletimos sobre o tema a partir do seguinte texto publicitário colombiano:



The image is a screenshot of the Monticello website. At the top, there is a navigation bar with links: Quiénes Somos, ¿Cómo llegar?, Trabaja con Nosotros, Buses Monticello, Reclamos, and Contacto. Below this is a secondary navigation bar with categories: CASINO, HOTEL, PASEO, GASTRONOMÍA, ENTRETENCIÓN, CENTRO DE CONFERENCIA, and CLUB DE PRIVILEGIOS MVG. The main header features the Monticello logo, social media icons for Facebook, Twitter, and YouTube, and a search bar. Below the header is a red navigation bar with links: Promociones, Destacados, Casino de Juegos, Restaurantes, Cartelera Bravo Bar, and Suka Club. The main content area shows a promotional banner for 'Usted merece más diversión'. The banner features a woman in a red polo shirt holding a sign that says 'USTED'. To her left is a green circular graphic with the text 'Por eso Usted merece un poco más de diversión.' To her right is a white speech bubble with the text 'Por eso Usted merece un poco más de diversión. ¿CÓMO LOGRARLA? Descúbralo en el siguiente comercial:' and a video player icon. Below the woman is a white speech bubble with the text: 'Sabemos que la vida no es fácil para USTED. Sabemos que existen los tacos, las colas y las horas extras, pero también sabemos que USTED es una buena persona.'

Fonte: <<http://casinomonticello.cl/casino/promociones/usted-merece-mas-diversion>>

Figura 2: uso de “*usted*” com *jovem*

Aqui, mais uma vez, chegou-se à conclusão de que o item “*usted*” não está sendo usado em uma interlocução marcada por um alto grau de formalidade: podemos perceber que o texto pressupõe um leitor jovem e estabelece com esse leitor uma comunicação, se não totalmente informal, pelo menos com um grau médio de formalidade, em que se coloca uma distância intermediária entre o enunciador e o receptor da mensagem. Discutiu-se que isso é comum no discurso publicitário e que, se fôssemos traduzir o anúncio para o português, usaríamos “você” em vez de “o senhor”, o que comprova o caráter semi-formal do discurso empregado. Mais uma vez, trazemos a voz dos professores participantes para mostrar como, nesse ponto do processo reflexivo, já puderam perceber esses aspectos, pensar mais criticamente sobre o tema e avançar na direção de uma ampliação de seus conhecimentos:

- (9) Traduciría usted por você porque en portugués este tratamiento es la forma más utilizada en diferentes tipos de textos y contextos.
- (10) Sería traducido por você que es el pronombre de tratamiento más común o adecuado para el tipo de propaganda que el texto contiene. Si en Brasil en el caso de la propaganda se usase el señor no sería usual en general en la publicidad.
- (11) Yo utilizaría el Você. Creo que es la forma más adecuada; además de acercarse más al público, utilizar el “señor” no me parece correcto, y vimos también que el usted puede ser utilizado en contextos informales, por eso, prefiero el você.
- (12) Si tuviera que traducir esta página al portugués usaría el pronombre você, porque percibo que el sitio no tiene un tono formal.
- (13) Usaría você pues el anuncio no exige un alto nivel de formalidad y la idea es acercarse al cliente para que se sienta a gusto para visitar el casino.
- (14) En Brasil, pienso que se traduciría por “você” que es el pronombre más utilizado por los medios de comunicación y propaganda. Los tratamientos por “señor” o “señora” en estos medios son más contextualizados en Brasil cuando el público a que se destina la propaganda es anciano. En este caso, el anuncio es dirigido, principalmente, al público joven.¹⁸

¹⁸ (9) “Traduziria *usted* por você porque em português este tratamento é a forma mais utilizada em diferentes tipos de textos e contextos”.

Observando os textos abaixo, o primeiro da Guatemala e o segundo da Argentina, podemos ver que o “tú” e o “vos” também podem ser usados nesse tipo de interação publicitária de caráter médio de formalidade.



PRODUCTOS DE LIMPIEZA

- * Desinfectante de Pisos
- * Cloro
- * Jabón Líquido para Ropa
- * Suavizante de Ropa
- * Jabón Líquido para Manos
- * Jabón desengrasante para Vajilla
- * Cera Líquida
- * Desengrasante de Manos
- * Desengrasante de Cocina y MAS...

Contáctanos Al: 56681952 o por mail

**SOLICITA TU COTIZACION GRATIS
Y SORPRENDETE CON NUESTROS PRECIOS**

Fonte: <http://gt.clasificados.com/productos-de-limpieza-buenos-precios-3181>.

Figura 3: Uso de “tú” com formalidade média

- (10) “Seria traduzido por você que é o pronome de tratamento mais comum ou adequado para o tipo de propaganda que o texto contém. Se no Brasil no caso da propaganda fosse empregado o senhor não seria usual em geral na publicidade”.
- (11) “Eu utilizaria Você. Acho que é a forma mais adequada; além de aproximar-se mais do público, utilizar ‘o senhor’ não me parece correto, e vimos também que *usted* pode ser utilizado em contextos informais, por isso, prefiro você”.
- (12) “Se tivesse que traduzir esta página para o português usaria o pronome você, porque noto que o *site* não tem um tom formal”.
- (13) “Usaria você pois o anúncio não exige um alto nível de formalidade e a ideia é aproximar-se do cliente para que ele se sinta à vontade para visitar o cassino”.
- (14) “No Brasil, acho que seria traduzido por ‘você’ que é o pronome mais utilizado pelos meios de comunicação e propaganda. Os tratamentos ‘senhor’ ou ‘senhora’ nesses meios são mais contextualizados no Brasil quando o público ao qual se destina a propaganda é idoso. Neste caso, o anúncio é dirigido, principalmente, ao público jovem”. (tradução nossa)



Fonte: <<http://infokioscos.com.ar/2964/nuevos-jabones-lifebuoy.html>>

Figura 4: uso de “vos” com formalidade média

Deve-se ressaltar que esses anúncios, provavelmente, têm como interlocutor uma dona de casa/mãe, o que poderia sugerir uma demanda por um tratamento mais formal, porém, vemos que se usam duas formas que reduzem o grau de formalidade, sem entrar na absoluta informalidade/intimidade, revelando que, nos três textos comentados, podemos constatar que os três recursos usados (“usted”, “tú” e “vos”) cumprem, apesar de possíveis diferenças e matizes que possam existir entre os três casos, uma função linguístico-interativa semelhante: todos estabelecem com seu interlocutor um contato marcado por um grau mediano de formalidade na relação, em que a distância instaurada não revela nem muita, nem tão pouca intimidade entre quem produz e quem recebe o texto. Dessa forma, podemos concluir que os três itens linguísticos mencionados são usados com certa equivalência dentro dos casos analisados, sendo possível, inclusive, a troca de um por outro em cada situação, sem grandes perdas ou mudanças no tom e no propósito dos textos, o que pode ser corroborado pelo fato de que na tradução dos três textos para o português, o que se usaria seria “você”, mostrando que há aí

certa proximidade entre os itens do espanhol. Assim, podemos observar também que os casos analisados anteriormente nos levam a questionar um ponto também frequente no ensino dessa temática da língua espanhola: o “*tú*” e o “*vos*” (espanhol) e o “*você*” (português) não estão restritos somente a âmbitos informais e íntimos, pois podem ocupar também, como se viu, espaços de semi-formalidade.

Se compararmos esses três textos com a explicação comumente oferecida sobre as formas de tratamento aqui analisadas, poderíamos dizer que há uma transgressão à regra, já que, com um jovem se usa “*usted*” e com uma dona de casa/mãe se usam “*tú*” e “*vos*”; de fato, seria perfeitamente possível (até mais frequente) o uso de “*tú*” ou “*vos*” no primeiro texto e “*usted*” nos dois últimos, no entanto, pensamos que a regra geral, vista ao princípio desta seção, não é suficiente para explicar a realidade do uso, por ser tal realidade muito mais complexa e guiada por múltiplos fatores e critérios, pertencentes, muitos deles, ao nível do (con)texto.

Desse modo, a partir de todas essas reflexões em torno de diferentes amostras de língua e dos dados por elas trazidos, é possível propor, ainda que com plena consciência de suas limitações e sem nenhuma pretensão de generalização, um quadro um pouco mais complexo que o esquema simplificador visto antes; um quadro que, de certa forma, abarca e traduz um pouco melhor a pluralidade do uso real do espanhol, e também do português, em diferentes contextos e situações discursivo-culturais.

	Grau de formalidade alto	Grau de formalidade médio	Grau de formalidade baixo
Espanhol	usted	usted, tú, vos	usted, tú, vos
Português	senhor/a	você	você

Como se pode observar, a distribuição das formas de tratamento em espanhol, e também em português, ainda que a partir de uma análise panorâmica

e superficial, como a aqui realizada, é muito mais múltipla e variada do que a simples correspondência binária da qual partimos para nossas reflexões; os recursos disponíveis em ambas as línguas podem ocupar diferentes lugares e exercer diferentes funções, dependendo de fatores contextuais, pragmáticos, culturais etc., ou seja, uma mesma forma de tratamento pode atender adequadamente, em interações e situações socioculturais diferentes, a necessidades de formalidade, semi-formalidade e informalidade: o “*usted*”, tradicionalmente ocupando somente o lugar da formalidade/distância, passa a pertencer a três lugares; o “*tú*” e o “*vos*”, tradicionalmente ocupando somente o lugar da informalidade/intimidade, passam a pertencer a dois lugares, o mesmo ocorrendo com o “*você*”, do português¹⁹.

Com algumas amostras autênticas, de fácil acesso atualmente pela internet, é possível constatar o *ustedeo*, ou seja, o emprego de “*usted*” em situações de intimidade, entre amigos, namorados, familiares etc., assim como o uso de *vos* com diferentes valores. Calderón Campos, a partir de estudos feitos em 2004, destaca que a Colômbia é o segundo país da América Hispânica onde o *ustedeo* ocorre com frequência (2010, p. 225). Com relação ao *voseo* – uso do pronome sujeito *vos* ou da forma verbal correspondente à 2ª pessoa do plural na interação informal com um interlocutor –, o autor observa que o sistema em que há alternância entre uso de *tú* e *vos* é de descrição mais complexa. Essa alternância ocorre, por exemplo, no Chile, onde se identifica, além do *tuteo*, a ocorrência de dois tipos de *voseo*: pronome *tú* + forma verbal de 2ª pessoa de plural (*Tú llegái(s), tú comí(s), tú viví(s)*); pronome *vos* + for-

¹⁹ Para mais detalhes e informações sobre a variedade de usos das formas de tratamento no português e no espanhol, recomendamos a leitura da obra “As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais / Las formas de tratamiento en español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales”, organizada por Letícia Rebollo Couto e Célia Regina dos Santos Lopes. Nesse livro se encontram vários estudos que revelam a complexidade e pluralidade do tema, em diferentes variedades do português e do espanhol, a partir, sobretudo, das contribuições da Sociolinguística e da Pragmática, mostrando que o “cálculo da distância interpessoal depende [...] diretamente dos elementos situacionais ou do contexto de interação, e a escolha da estratégia adequada é o resultado de um processo complexo pela sua variação” (COUTO; LOPES, 2011, p. 14).

ma verbal de 2ª pessoa do plural (*Vo(s) llegái(s), vo(s) comí(s), vo(s) viví(s)*) (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 231). O primeiro tipo seria más frequente entre jovens cultos, urbanos, em situações de informalidade; e o segundo, ocorreria também em situações informais, mas “*con connotaciones rurales, de incultura*” (CALDERÓN CAMPOS, 2010, p. 231).

Assim, vemos que, muitas vezes, as regras fixas, apresentadas em gramáticas tradicionais, não dão conta satisfatoriamente da língua em uso, viva e dinâmica. Percebemos, então, a necessidade de sair das dicotomias abstratas, das generalizações, das reduções e das simplificações e de enfrentar o caráter variável, plural e gradual (em muitos momentos, até transgressor!) das situações de interação do mundo social, com falantes reais.

Para finalizar o percurso de reflexão e ampliação em torno do tema, discutiu-se com os professores o tratamento que se dá, e o que se deve dar, a essa questão no ensino do espanhol, e o que predominou foram ideias como as seguintes:

- (15) En los libros didácticos casi siempre el pronombre usted es presentado como una manera formal que debemos utilizar para tratamiento a personas más viejas o que no tenemos intimidad y tú para las personas más próximas.
- (16) Los libros solamente traen una regla de: personas que no conocemos o que debemos tener respeto – usar el usted; y personas que conocemos, situaciones informales – usar el tú. Vimos muchos otros casos y usos que no aparecen en los libros.
- (17) Creo que las explicaciones que hay en los libros didácticos son muy simplificadas, no podemos colocar la lengua en una tabla y decir es eso y se acabó. Los ejemplos que nos fueron presentados en este ejercicio nos muestran que hay mucho más por conocer y que coinciden en parte, pero no es exactamente como está en los manuales.
- (18) Creo que es muy importante que los estudiantes sepan que el pronombre usted no es solo utilizado en situaciones formales ya que en la práctica también usan informalmente así como usamos, en portugués, el pronombre você.

- (19) El profesor debe mostrar el uso de la lengua en sus diversas situaciones y contextos. Podremos hacerlo utilizando fragmentos de películas, videos, canciones y varios tipos de textos para que el estudiante descubra que el uso de la lengua cambia de acuerdo con la necesidad del hablante. El estudiante conocerá el uso de la lengua en sus diversas situaciones.
- (20) Creo que el papel del profesor es orientar, aclarar y explicar las informaciones que hay en los manuales, no podemos simplemente reproducir sin pensar lo que está en los libros didácticos. El profesor puede complementar las informaciones del libro usando materiales auténticos, una propaganda, una película, una página web, un periódico.²⁰

Tais ideias revelam claramente como os professores participantes do projeto saíram do lugar limitado da simplificação e redução do idioma e passaram, através da análise do funcionamento da língua em uso, ao espaço amplificado da pluralidade e da diversidade de manifestações linguísticas, discursivas, comunicativas, textuais e interativas.

-
- ²⁰ (15) “Nos livros didáticos quase sempre o pronome usted é apresentado como uma maneira formal que devemos utilizar para tratar pessoas mais velhas ou com quem não temos intimidade e tú para as pessoas mais próximas”.
- (16) “Os livros somente trazem uma regra: pessoas que não conhecemos ou que devemos ter respeito – usar usted; e pessoas que conhecemos, situações informais – usar tú. Vimos muitos outros casos e usos que não aparecem nos livros”.
- (17) “Acho que as explicações que há nos livros didáticos são muito simplificadas, não podemos colocar a língua numa tabela e dizer é isso e acabou. Os exemplos que nos foram apresentados neste exercício nos mostram que há muito mais para conhecer e que coincidem em parte, mas não é exatamente como está nos manuais”.
- (18) “Acho que é muito importante que os estudantes saibam que o pronome usted não é só utilizado em situações formais já que na prática também usam informalmente assim como usamos, em português, o pronome você”.
- (19) “O professor deve mostrar o uso da língua em diversas situações e contextos. Podemos fazer isso utilizando fragmentos de filmes, vídeos, canções e vários tipos de textos para que o estudante descubra que o uso da língua muda de acordo com a necessidade do falante. O estudante conhecerá o uso da língua em diversas situações”.
- (20) “Acho que o papel do professor é orientar, esclarecer e explicar as informações que estão nos manuais, não podemos simplesmente reproduzir sem pensar o que está nos livros didáticos. O professor pode complementar as informações do livro usando materiais autênticos, uma propaganda, um filme, uma página web, um jornal”. (tradução nossa)

Considerações finais

No presente estudo, mostramos como o Funcionalismo pode contribuir para a formação (meta)linguística de professores de espanhol, através da análise de dados obtidos em uma atividade sobre as formas de tratamento do espanhol, realizada no projeto FOCOELE. A referida atividade propôs aos professores em formação continuada, participantes do projeto, um percurso reflexivo/analítico de acordo com os princípios do Funcionalismo gramatical: analisaram-se os elementos linguísticos (formas de tratamento) em uso, no cumprimento de funções na interação/comunicação, tomando-se textos autênticos, de variados gêneros e origens, considerando-se a integração entre língua, texto e contexto, entre gramática, discurso e condições de produção, em uma diversidade de manifestações da língua.

Pôde-se perceber como a abordagem funcionalista da gramática na formação do professor de espanhol pode proporcionar uma prática metodológica de tipo reflexivo-indutivo, tratando a forma e as estruturas como instrumentos a serviço da função e da comunicação, e levando o aprendiz ao entendimento detalhado e profundo dos temas linguísticos, a partir de seus usos comunicativo-discursivos e da reflexão metalinguística, pois “[n]enhum tratamento dado à gramática pode perder de vista o sistema. Não se trata, porém, de se oferecer aos alunos o sistema, arrumado em esquemas e paradigmas [...] Só pela reflexão sobre a língua se chega clarivamente ao sistema que a regula” (NEVES, 2002, p. 263), e tal reflexão

[...] só pode partir do uso diretamente observável, da observação da língua em função, com compreensão de que existe um amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico. Afinal, se, como dizem os professores, a finalidade do ensino é o bom uso da língua, parece evidente que se deva refletir sobre a língua em uso. (NEVES, 2002, p. 263)

Ficou evidente, portanto, que os princípios do Funcionalismo podem contribuir muito para que o professor compreenda e se aproprie da língua e a analise/ensine de forma vinculada ao uso, o que poderá lhe ajudar a concretizar um trabalho pedagógico que alcance os objetivos da língua estrangeira na escola: desenvolver nos alunos uma competência discursiva satisfatória para o uso e uma competência interpretativa/analítica da língua a partir de seu funcionamento.

A essa conclusão também chegou Zorzo-Veloso (2009) em pesquisa realizada com estudantes do curso de Letras da UEL, futuros professores de espanhol em formação inicial. Tendo como um de seus objetivos encontrar caminhos mais produtivos para a formação (meta)linguística-discursiva e pedagógica dos futuros professores, e usando como fundamentação teórica a corrente funcionalista, a autora concluiu que propostas metodológicas baseadas no Funcionalismo gramatical produzem resultados positivos na formação do docente de espanhol.

Dessa forma, a partir de tudo o que se comentou anteriormente, entende-se que se devem formar professores com a devida qualidade de reflexão e de prática, abordando e tratando os processos linguísticos/discursivos como fenômenos dinâmicos e não estáticos, focalizando a língua efetivamente em uso e não somente sua categorização metalinguística:

[...] [d]e ahí la importancia de que en la formación de los profesores de lengua se estimule la reflexión sobre qué significa, desde distintos puntos de vista teóricos, adquirir una lengua, sobre la misma lengua, en relación con los sujetos que la hablan y los grupos sociales en los que están insertados, sobre la manifestación de la lengua en prácticas socioculturales variadas y heterogéneas, es decir, en modos culturales de uso de la lengua.²¹ (GONZÁLEZ, 2005, p. 17)

²¹ “[d]aí a importância de que na formação dos professores de língua se estimule a reflexão sobre o que significa, a partir de diferentes pontos de vista teóricos, adquirir uma língua, sobre a própria língua, em relação com os sujeitos que a falam e os grupos sociais nos quais estão inseridos, sobre a manifestação da língua em práticas socioculturais variadas e heterogêneas, isto é, em modos culturais de uso da língua”. (tradução nossa)

Deve-se, portanto, “analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas [...]” (BRASIL, 2006, p. 111), oferecendo ao aprendiz riqueza de detalhes e informações, possibilitando-lhe a apropriação dos elementos gramaticais a partir das inter-relações que podem ser estabelecidas entre eles. Desse modo, ciente do potencial comunicativo dos elementos linguísticos, o estudante terá mais condições de associar forma e função, de apre(e)nder o idioma a partir dessa relação e, portanto, de produzir e compreender sentidos.

Assim, o caminho para o trabalho linguístico-gramatical na formação do docente de espanhol deve partir de textos/gêneros/discursos autênticos (filmes, programas de TV/rádio, notícias, canções, reportagens, textos literários, publicitários etc.) em uma dinâmica reflexiva/indutiva que privilegie a análise e a reflexão sobre o texto/gênero/discurso e sobre o funcionamento da língua para a/na produção de sentidos, de textualidades, de discursos, de interações etc. Isso contribuirá muito para que o professor se torne não só um usuário mais competente no idioma, mas também um profissional mais bem preparado para um trabalho discursivo com a língua, que considere a gramática não como algo restritivo/punitivo, mas como algo que permite a comunicação e a produção de sentidos no discurso.

Uma abordagem da língua a partir da perspectiva do Funcionalismo pode ajudar o professor a entender como se materializam os elementos linguísticos/gramaticais na interlocução, de modo a produzir os efeitos de sentido desejados. Dessa maneira, será possível compreender a importância de focalizar os fatos/fenômenos linguísticos não somente em seu aspecto gramatical (forma, norma, restrições etc.), mas, também, em seu aspecto discursivo, pois tais fatos/fenômenos obedecem a objetivos e intenções intrínsecos às situações de interação.

Ao optar pelo caminho teórico-metodológico descrito neste artigo, espera-se que o projeto FOCOELE possa ensinar a reflexão crítica dos participantes,

promover um diálogo entre espanhol e português, buscando pensar as relações entre ambos – as aproximações, as distâncias e os deslocamentos (identitários, linguísticos, discursivos etc.) decorrentes do processo de ensino/aprendizagem de uma língua adicional tão próxima –, bem como contribuir para um ensino mais crítico do espanhol no Brasil.

BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Functional perspective for the (meta)linguistics formation of Spanish teachers: the case of formal/informal subject pronouns. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 30-63, 2015.

ABSTRACT: *Spanish teachers training to work in primary and secondary education brings significant challenges, as these professionals should deepen their knowledge to become proficient language users and teachers. For this reason, that training must consider theoretical and methodological aspects when associating language knowledge to practice and specificities of language teaching/learning at school. Official documents such as the National Curricular Parameters (BRAZIL, 1998, 2000) and Curricular Guidelines for High School (BRAZIL, 2000) seek to emphasize such specificities and guide an understanding of language as a cultural activity. When at school, it is expected that a Spanish teacher can perform a coherent work which is in tune with the pedagogical perspective proposed in such documents. In this article, we propose a linguistic approach, based on Functionalism, of an activity about the formal/informal use of the second person singular subject pronoun in Spanish. We start from a tenet that language knowledge cannot be separated from the ways that language works, i.e. grammatical system and usage are interdependent. In the first part, we present an overview of the Functionalism principles, and then we put theory into practice, using realia and providing discussions on the formality/informality paradigm of the second person singular subject pronoun in Spanish.*

KEYWORDS: *Spanish teachers formation. Grammar Functionalism. Spanish teaching and learning. Spanish formal/informal subject pronouns.*

Referências

ALMEIDA, E. G.; BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. Educación continua de profesores de español: la experiencia del proyecto FOCOELE. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 51-64.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. Parâmetros curriculares nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Ensino Fundamental, 1998.

CALDERÓN CAMPOS, M. Formas de tratamiento. In: ALEZA IZQUIERDO, M.; ENGUITA UTRILLA, J. M. (Coord.). **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia (Espanha): Universitat de València, 2010. p. 225-236.

COUTO, L. R.; LOPES, C. R. S. (Org.). **As formas de tratamento em português e em espanhol: variação, mudança e funções conversacionais / Las formas de tratamiento en español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales**. Niterói: Editora da UFF, 2011.

FRANCHI, C.; NEGRÃO, E.; MÜLLER, A. L. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

GIAMMATEO, M. ¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas. **SIGNOS ELE**, p. 01-16,

diciembre 2013. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

GONZÁLEZ, N. M. Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de ELE. In: SEMINARIO DE DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A LUSOHABLANTES, XIII, São Paulo, 29 de octubre de 2005. **Actas...** Nuevos enfoques de la gramática en la enseñanza del español como lengua extranjera. São Paulo: Consejería de Educación/Embajada de España en Brasília/Colegio Miguel de Cervantes, 2005. p. 13-19.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

_____. Estrutura e função da linguagem. In: LIONS, J. (Org.). **Novos horizontes em lingüística**. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 134-160.

_____. The functional basis of language. In: BERNSTEIN, B. (Ed.) **Class, codes and control**. London: Routledge and Kegan Paul, 1975. p. 343-366.

_____. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. (Ed.). **Linguistic studies of text and discourse**. London; New York: Continuum, 2002.

MARTÍNEZ VÁZQUEZ, J.; VINELLI, E. Entrevista a Ángela Di Tullio: “la gramática es el componente central de la lengua”. **SIGNOS ELE**, p. 01-06, marzo 2014. Disponível em: <<http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2081>>. Acesso em: 8 jun. 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, M. H. de M. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **A gramática**: história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

_____. **A gramática funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PAVEAU, M. A.; SAFARTI, G. E. **As grandes teorias da lingüística**: da gramática comparada à pragmática. Tradução de M. R. Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006.

ZORZO-VELOSO, V. F. **A estrutura informacional e a duplicação**: uma contribuição ao ensino de E/LE. 2009. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2009.

MUDANÇA ESTRUTURAL NAS FORMAS DE MANIFESTAÇÃO DE OBJETOS DIRETOS TOPICALIZADOS NO PORTUGUÊS CLÁSSICO A PARTIR DO SÉC. XVIII

Alba Verona GIBRAIL¹

RESUMO: O Português Clássico instancia objetos diretos topicalizados em duas configurações distintas: na forma de estrutura de Topicalização, que Gibrail (2010) define como estrutura de Top-V2, e/ou na forma de Deslocação à Esquerda Clítica (DEC). Nas estruturas de Top-V2, o objeto direto ocupa o Spec de um núcleo Top projetado dentro da oração, evidenciado pelo uso generalizado da próclise nas ocorrências com clíticos. Nas estruturas de DEC, o objeto direto topicalizado é realizado como um adjunto em posição externa à oração, definida pelo uso dos clíticos resumptivos em ênclise. A partir do séc. XVIII, ocorrem mudanças estruturais que levam à restrição de formação de objeto direto topicalizado na forma de Top-V2, levando ao aumento concomitante de sua realização na forma de DEC.

PALAVRAS-CHAVE: Português Clássico. Objeto direto topicalizado. Estrutura de Top-V2. Estrutura de DEC. Mudança gramatical.

¹Pós-doutoranda no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, atuando como pesquisadora colaboradora junto ao projeto temático “A Língua Portuguesa no Tempo e no Espaço: contato linguístico, gramáticas em competição e mudança paramétrica”, financiado pela FAPESP e dirigido pela Profa. Dra. Charlotte Marie C. Galves. E-mail: avbgibrail@uol.com.br

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar as formas e os contextos de licenciamento de objetos diretos topicalizados no Português Clássico, com os dados levantados junto ao *Corpus Tycho Brahe*² de textos de autores portugueses nascidos entre o começo do séc. XVI e meados do séc. XIX, ressaltando as evidências empíricas que confirmam uma mudança nessa gramática a partir do séc. XVIII, emergida na restrição de topicalização desse constituinte na forma de Top-V2 e evolução de sua realização na forma de DEC. Com este objetivo, o artigo apresenta um estudo comparativo das formas e dos contextos de topicalização de objetos diretos licenciados nesses textos. Os exemplos a serem apresentados integram os *corpora* disponibilizados na tese de doutorado de Gibrail (2010).

O artigo compõe-se de duas seções. A primeira seção, intitulada “Formas de manifestação de objetos diretos topicalizados no Português Clássico”, apresenta um estudo comparativo dos contextos de formação de objetos diretos topicalizados no português dos sécs. XVI-XVII, apontando as mudanças processadas no licenciamento dessas construções a partir do séc. XVIII. A segunda seção, intitulada “Restrição de uso estruturas de Top-V2 e aumento de uso de estruturas de DEC a partir do séc. XVIII”, apresenta a mudança evidenciada nos textos dos autores nascidos no séc. XVIII e meados do séc. XIX de restrição da frequência de uso de objetos diretos topicalizados na forma de estruturas de Top-V2 e evolução de seu uso na forma de DEC.

² O *Corpus Histórico do Português Tycho Brahe* é um corpus eletrônico anotado, composto de textos portugueses escritos entre os séculos XVI e XIX. Seu desenvolvimento é parte do Projeto Padrões Rítmicos, Fixação de Parâmetros e Mudança Linguística, financiado pela FAPESP e dirigido pela Profa. Dra. Charlotte Marie C. Galves. Disponível em: <www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus>.

Formas de manifestação de objetos diretos topicalizados no Português Clássico

O Português Clássico (doravante, PCI) licencia objetos diretos topicalizados em duas configurações distintas: na forma de estrutura de Topicalização, que Gibrail (2010) define como Top-V2, com o objeto direto fronteado ocupando o Spec de um núcleo Top projetado dentro da oração (GALVES, 2003, 2009) e/ou na forma de DEC, com esse constituinte topicalizado realizado como um adjunto, sendo retomado por um clítico resumptivo³ dentro da oração.

Conquanto essa gramática instancie objetos diretos nestas duas configurações, os dados dos autores nascidos nos sécs. XVI-XVII apresentam frequência maior de sua topicalização na forma de Top-V2.

- (1) *E esta carta* enviareis lloguo ao ministro, onde quer que estiver; (D. Couto, séc. XVI)
- (2) *O fim da minha jornada* verá Vossa Excelência pelas cartas de Sua Majestade que remete a Vossa Excelência o Residente, (A. Vieira, séc. XVII, Cartas)
- (3) *Ao Correo mor* vio tambem em huma graue doença, que padeceo, (M. do Céu, séc. XVII)

Em sentenças com clíticos, as estruturas de Top-V2 apresentam esses pronomes de forma generalizada em posição proclítica. A realização da próclise nessas sentenças é o fator que permite definir o objeto topicalizado dentro da oração. Nas formulações de Galves (2003, 2009), um dos fatores que vêm definir o objeto direto topicalizado em posição interna à oração nos textos do séc. XVI e séc. XVII é a generalização de uso de clíticos em próclise em sentenças de ordem V2. De acordo com essa autora, “uma característica importante desse tipo de construção é que o sintagma fronteado não é retomado

³ Pronome resumptivo é um elemento pronominal que é obrigatoriamente referencial ao sintagma topicalizado e ocupa uma posição dentro da oração (McCLOSKEY, 1997, p. 1). Nas estruturas de DEC, o objeto direto, na condição de um sintagma referencial completo, é retomado por um clítico que carrega os mesmos traços-phi e o mesmo Caso desse constituinte topicalizado (CINQUE, 1990).

por um pronome na oração”. (GALVES 2009, p. 16)

(4) *As vyas vos envio per este moço d’estribeira*; (D. João III, séc. XVI)

(5) *O aviso do triguo vos agardeço muyto*. (D. Couto, séc. XVI)

(6) *As misérias de Madrid me participou o senhor Marquês das Minas, se bem as dissimulam as cartas castelhanas*. (A. Vieira, séc. XVII, Cartas)

Considerando a interpretação de tópico e/ou foco atribuída ao sintagma frontado nas sentenças declarativas finitas de ordem V2 (GALVES; PAIXÃO DE SOUSA; BRITTO, 2005; GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2005; GIBRAIL, 2010; PAIXÃO DE SOUSA, 2004), assumem-se, no presente trabalho, como estruturas de tópico, os objetos diretos realizados por sintagmas nominais referenciais. A interpretação de foco desse constituinte frontado é mais definida nas ocorrências que o apresentam na categoria de sintagma não referencial (BARBOSA, 1991, 1996, 2009; CINQUE, 1990; KATO, 1998, 2000, 2009; MARTINS, 1994, 2013; RAPOSO, 2000; RIZZI, 1997, 2004)⁴.

(7) *Tudo depus e me sacrifiquei alegre para morrer*

(8) *Muito devemos àqueles que nos ajudam a correr no caminho dos Mandamentos de Deus* (M. Bernardes, séc. XVII)

(9) *E dizer que nenhuma duvida tinha, he falso*. (M. da Costa, séc. XVII)

Nas considerações de Barbosa (1991, 1996, 2009), o conjunto de expressões que desencadeiam a próclise no Português Europeu (PE) coincide

⁴ Barbosa (1991, p. 44) define o sujeito pré-verbal como tópico nas orações finitas com clíticos em ênclise do PE. Na observação dessa autora, o conjunto de expressões pré-verbais que desencadeiam a próclise, seja o sujeito e/ou o objeto, coincide com o conjunto de expressões que não podem ser tópicos nas CLLD: quantificadores nus, quantificadores negativos, quantificadores indefinidos não específicos (algum) e DPs modificados por operadores de foco (já, somente etc). Objetos quantificadores negativos não podem ser deslocados à esquerda com retomada de clítico (redobramento de clítico). Rizzi (1997) observa que quantificadores que são incompatíveis com clíticos resumptivos podem ser focalizados. Para esse autor (2004, p. 14-16), somente expressões nominais referenciais são tópicos naturais. Elementos que não são tópicos naturais podem se tornar tópicos em condições contextuais especiais, isto é, quando eles já tiverem sido mencionados no discurso imediatamente prévio.

com o conjunto de expressões que são incompatíveis com a DEC. A ênclise é o padrão observado na DEC de objeto nessa gramática; a próclise é o padrão observado na anteposição de quantificadores negativos ou indefinidos não específicos.

As ocorrências que licenciam objetos diretos fronteados na categoria de sintagmas nominais referenciais nus são analisadas como estruturas de Top-V2, na observação de que objetos diretos dessa natureza em posição pré-verbal, nos textos a partir do séc. XVIII, são instanciados em estruturas de DEC.

- (10) *Razões* tinha o nosso Arcebispo bem suficientes pera poder furtar o corpo ao trabalho de tão comprida jornada. (Sousa, séc. XVI)
- (11) *Ancora* lançou Castella em Portugal, e ferrou a unha taõ rijamente, que o não largou por espaço de sessenta annos. (M. da Costa, séc. XVII)
- (12) *Fortaleza de ânimo* lhe encomendo a Vossa Mercê, (A. Chagas, séc. XVII)

Outro fato observado nos textos do séc. XVI e séc. XVII é a propriedade do PCI de topicalizar objetos diretos na forma de sintagmas descontínuos. Os textos desse período apresentam ocorrências que dispõem de partes de mini-orações topicalizadas e/ou focalizadas. A frequência maior de ocorrências de partes de mini-orações topicalizadas e/ou focalizadas é atestada com o sujeito dessa estrutura, permanecendo o seu predicado *in situ*.

- (13) *A Guilherme* criou *Marquês de Monferrato*; (R. Lobo, séc. XVI)
- (14) *A Hercules* pintou a Antiguidade *ornado com huma Clava, que lhe arma as mãos,* e com cadeas, e redes, que lhe sayem da boca, e levaõ preza infinita gente. (M. da Costa, séc. XVII)
- (15) *As ruínas* veria Vossa Mercê *lastimosas,* se agora aqui se achasse, no estrago que fez um depósito de pólvora, (A. de Gusmão, séc. XVII)

Na forma de sintagmas descontínuos, há também topicalização e/ou focalização de complemento de objeto direto, permanecendo o núcleo desse constituinte no VP.

- (16) *Das mesas de Cleópatra, das hortas e banquetes de Luculo, dos manjares e convites de Heliogábalos, êle tem a culpa.* (F. Lobo, séc. XVI)
- (17) *De Fernando Afonso dão noticia duas Escrituras do Mosteiro de Santa Cruz de Coimbra,* (A. Brandão, séc. XVI)
- (18) *Do padre Frei Ene tive carta:* (A. Chagas, séc. XVII)

Essa é a forma de estrutura de tópico/foco realizada também com complementos de predicados de mini-oração.

- (19) *De armas, e sabedoria vemos ornado, e fortalecido a Vossa Alteza assim porque tem todas as de Portugal (que monta tanto como as do mundo) á sua obediencia,* (M. da Costa, séc. XVII)

Não há, nos textos desse período, ocorrências de DEC formadas com sintagmas descontínuos. A ausência, nesses textos, de DEC de objetos diretos na forma de sintagmas descontínuos e a sua topicalização na forma de Top-V2 confirmam a propriedade do PCI de licenciar tópicos que são gerados por movimento de um constituinte do VP para um núcleo Top dentro da oração e/ou tópicos que são gerados na base em posição de adjunção à oração, sendo o clítico resumptivo o verdadeiro argumento do verbo, como defende Cinque (1990) para as construções de DEC em gramáticas românicas modernas.

Os textos dos séc. XVIII e séc. XIX reafirmam a restrição de formação de DEC com objetos diretos na categoria de sintagmas descontínuos. Não há nos dados levantados desses textos ocorrências de DEC com a topicalização de partes de mini-orações e/ou de complemento de núcleo de objetos diretos.

Importa acentuar que a generalização de uso da próclise nas ocorrências de Top-V2 em sentenças com clíticos nos textos do séc. XVI e séc. XVII não é extensiva às ocorrências que dispõem desse constituinte topicalizado em configuração de DEC. Objetos diretos topicalizados na forma de DEC apresentam variação de uso de clíticos resumptivos em próclise e/ou em ênclise.

Em sentenças de ordem linear V2, as ocorrências de DEC com próclise em ambientes não proclisadores são mais restritas.

- (20) outra se chama visão obscura, e *esta a* tem os que no mundo chegam a fazer actos de fé. (M. do Céu, séc. XVII)
- (21) *A maior parte das fortunas do duque Dom Teodósio as* desfez logo Dom João, fabricando outras de novo. (M. de Melo, séc. XVII, Tácito Português)
- (22) *A huma pessoa grande que lhe comunicou o intento que tinha na escolha de marido, para a herdeyra de sua caza, a* persuadia que mudasse de intento, (M. do Céu, séc. XVII)

A frequência maior de uso dessas construções com próclise ocorre com o clítico em ambiente de próclise obrigatória, com esse pronome precedido de um operador de foco, de um operador adverbial de negação e/ou quando o objeto topicalizado é licenciado em ambientes de oração subordinada.

- (23) que, *se os pecados só os* comete a vontade, pouco importa que haja algum reboição natural ou diabólico, *se o não consente a vontade, ainda que a natureza os* sinta. (M. da Costa, séc. XVII)
- (24) *A oração não a* largue, ou seja assim ou assim. (M. do Céu, séc. XVII)
- (25) *A outra mortificação extraordinária não a* faça sem ordem expressa, salvo *se lho* mandar a obediência. (M. do Céu, séc. XVII)
- (26) porque *estas não as* lança o mar à costa muitas vezes; (A. Chagas, séc. XVII)

Nos textos desse período, a variante com ênclise é realizada em ambiente de paralelismo sentencial.

- (27) *ao austinado* move-o á compunção; o mundano á penitencia; o contemplativo á contemplação e medo e vergonha. (F. de Holanda, séc. XVI)
- (28) E *isto sabe-o* Deos e sabe-o Roma. (F. de Holanda, séc. XVI)
- (29) os peccados soffremol-os facilmente; os milagres não os podemos soffrer. (A. Vieira, séc. XVII, Sermões)

- (30) *Ao gigante* derrubou-o a pedra, e *a David* o sonido. (A. Vieira, séc. XVII, Sermões)
- (31) *Aos apóstolos sagrados* trocou-lhes a pesca de peixes pela de homens, no Mar do século: *a São Mateus* mudou-lhe o livro das contas pelo do Evangelho. (M. Bernardes, séc. XVII)

Nessas sentenças, segundo Galves (2003, 2009) e Galves, Paixão de Sousa e Britto (2005)⁵, o objeto direto ocupa uma posição externa à oração. Desse ponto de vista, a ênclise é vista como um fenômeno V1, ou seja, acontece quando o verbo está em primeira posição na oração. Galves e Sândalo (2012) reinterpreta esse fato como um fato puramente prosódico, com a ênclise no PCI derivando da Lei de Tobler-Mussafia, que impede um pronome clítico de aparecer em primeira posição na frase entoacional. Isso, segundo as autoras, é compatível com uma análise sintática em que o sujeito ocupa uma posição alta no CP da teoria cartográfica de Rizzi (1997).

Galves e Paixão de Sousa (comunicação pessoal) defendem que a colocação dos clíticos no PCI é consistente com as observações de Frascarelli e Hinterhölzl (2007) de que os tópicos ocupando as posições mais altas da periferia esquerda – ‘aboutness topics’ e ‘contrastive topics’ - estão associados, em italiano e alemão, a contornos prosódicos que são independentes do resto da oração.

O PCI licencia com maior frequência clíticos em próclise nas sentenças declarativas finitas de ordem V2 com o fronteamto de qualquer constituinte da oração, inclusive o sujeito. Em sentenças com o sujeito pré-verbal, o clítico em ênclise ocorre quando esse argumento é um tópico contrastivo, como nas ocorrências em (32) e (33) a seguir, levantadas dos *Sermões* de Antonio Viei-

⁵ Galves; Paixão de Sousa, Britto (2005) sustentam que a colocação de clíticos no PCI é regida pela lei de Tobler-Mussafia, sendo um fenômeno sensível às fronteiras prosódicas. Se o verbo e o sintagma que o precede se acham dentro do mesmo contorno entoacional, ou seja, numa mesma Frase Entoacional (IntP), o clítico é pré-verbal. Se eles são separados por uma fronteira de IntP, o clítico é pós-verbal. Em outras palavras, a ênclise em construções com o verbo em segunda posição (V2) é um caso particular da ênclise em V1.

ra, autor nascido no séc. XVII (GALVES; PAIXÃO DE SOUSA; BRITTO, 2005, p. 15).

(32) *Elles* conheciam-se como homens, *Christo* conhecia-os, como Deus.

(33) *Deus* julga-nos a nós por nós; *os homens* julgam-nos a nós por si.

Nessas sentenças, o verbo finito é o primeiro elemento a compor o contorno prosódico da oração.

Nos dados a seguir, levantados por Galves (2003), de sentenças de ordem V3 com sujeitos em posição pré-verbal e uso de clíticos em ênclise, o sujeito é separado do verbo por um sintagma adjungido à oração.

(34) *Nós, pelo contrário*, pegamo-nos a que tudo se deve repor no estado em que estava ao tempo da publicação da trégua

(35) E mais *Abel, Senhor*, salvou-se, e está no céu.

Os textos desse período apresentam ocorrências de objeto direto topicalizado em estruturas de DEC de ordem V2/V3, com agrupamento de clíticos acusativo e dativo em posição de próclise, em ambientes categóricos e não categóricos.

(36) E porem, porque ysto Martim mo nam estereve, (D. João III, séc. XVI, Cartas)

(37) *grandes razões de Estado*, não sei se firmes, *lhas* solicitaram, omissa ou intercadente. (M. de Melo, séc. XVII, Tácito Português)

(38) *O entendimento*, que é nosso, não *no-lo* querem deixar. (M. de Melo, séc. XVII, Cartas)

(39) Assim em São Guilherme, duque de Aquitânia, *as grandes forças e braveza de ânimo que tinha para insultos lhas* deixou para extraordinárias penitências. (M. Bernardes, séc. XVII)

(40) Em Santo Agostinho *a agudeza nos argumentos*, *lha* conservou contra os hereges. (M. Bernardes, séc. XVII)

A DEC com próclise em (36) apresenta o clítico acusativo (o clítico resumptivo) aglutinado a um clítico dativo no contexto de uma oração subordinada, a qual instancia o fenômeno da interpolação, com o operador de negação *não* se interpondo entre os clíticos aglutinados e o verbo finito. Esse é um ambiente sintático categórico de uso desse pronome em posição pré-verbal no Português Antigo e Clássico (MARTINS, 2004; NAMIUTI, 2006, 2008). Em (38), o operador de negação *não* precede os clíticos aglutinados. Em contrapartida, as ocorrências de DEC de ordem V3 em (37), (39) e (40), dispõem dos clíticos aglutinados em próclise em ambientes que não se caracterizam como ambientes de próclise obrigatória. Em (37), uma estrutura oracional se interpõe entre o objeto direto topicalizado e os clíticos aglutinados. Em (39) e (40), um sintagma preposicional (PP) precede o objeto direto topicalizado. Perante esses fatos, uma explicação para justificar o uso da próclise nessas construções de DEC é assumir que objetos topicalizados que são precedidos por PPs e/ou são seguidos de estruturas oracionais intercaladas são fatores sintáticos que desencadeiam a próclise no PCI.

Convém destacar que os textos do séc. XVI e séc. XVII também apresentam estruturas de DEC em sentenças V3 de ordem OSV com clíticos em próclise, inclusive em ambientes não proclisadores.

- (41) *Esta deferença vos a* conheçereis e sabereis mui bem fazer, no modo que se deve e que eu seja de vos mui bem servido (D. João III, séc. XVI)
- (42) *E a architectura eu a* comparo e lhe chamo pintura incorporada em matérias grossas (F. de Holanda, séc. XVI)
- (43) declaro, que *os tais livros, & Auctores condemnados*, eu *os* condemno & reprovoo, (B. de Brito, séc. XVI)
- (44) E já disse o proverbio, que *palavras, e plumas*, o vento *as* leva. (M. da Costa, séc. XVII)
- (45) *Esau e Jacob* o sangue *os* fez irmãos inteiros, (M. Bernardes, séc. XVII)

A realização de clíticos resumptivos em próclise nas estruturas de DEC de ordem OSV nos exemplos (41), (42) e (45), assegura a projeção da sintaxe de ordem V2 nessas sentenças. A sintaxe V2 é definida pelo sujeito que ocupa um núcleo funcional projetado dentro do contorno prosódico da oração. Em (43) e (44), as estruturas de DEC são formadas em orações subordinadas, contextos de próclise obrigatória.

Outro fato atestado é ausência nos dados dos textos do séc. XVI e séc. XVII de estruturas de DEC de objeto direto na ordem SOV. A restrição de formação de DEC de objeto direto nessa ordem estabelece que o português do séc. XVI e séc. XVII não licencia sujeitos na periferia esquerda ocupando uma posição acima da posição de adjunção do objeto direto topicalizado. Essa restrição pode ser tomada como evidência empírica robusta de que o sujeito deslocado para uma posição de adjunção pré-verbal e o objeto direto topicalizado das estruturas de DEC coocorrem para uma mesma posição na periferia esquerda. Uma posição pré-verbal destinada ao objeto topicalizado das DEC e/ou ao sujeito deslocado é defendida por Paixão de Sousa ao analisar as sentenças declarativas finitas de ordem SV sem clíticos. Segundo essa autora,

[...] os sujeitos referenciais em sentenças de ordem V2 sem clíticos são o ambiente mais ambíguo para se postular a adjunção ou o fronteamento, haja vista que, na condição de um argumento do verbo, esse elemento pode ser fronteado. Por outro lado, na condição de um constituinte com referencialidade garantida, o sujeito deslocado pode ser retomado no interior da frase, inclusive por uma categoria vazia; portanto, podendo se caracterizar como um adjunto. (2004, p. 250)

Não há, entretanto, restrição de formação de sentenças V3 de ordem SOV, com o objeto topicalizado e/ou focalizado na forma de Top/Foc-V2. Nos exemplos a seguir, a interpretação de tópico pode ser atribuída ao objeto direto em (46), tendo em conta a categoria de sintagma referencial desse elemento. Na literatura linguística, o tópico é expresso por um sintagma que tem

o estatuto de informação *velha*, de elemento *dado*, já referido no discurso imediatamente prévio. No exemplo em (47), o objeto direto, realizado por um sintagma não referencial, não é um elemento retomado do discurso prévio. Na condição de um sintagma não referencial, esse constituinte não pode ser interpretado como um tópico, não podendo, nessa construção, ser retomado por um clítico na oração, como nas estruturas de DEC (CLLD). O seu deslocamento para a periferia esquerda pode, nesse caso, ser justificado por ser um elemento que expressa foco (BARBOSA, 1991, 1996, 2009; CINQUE, 1990; KATO, 1998, 2000, 2009; MARTINS, 1994, 2013; RAPOSO, 2000; RIZZI, 1997, 2004). Ainda que esses autores descrevam fenômenos distintos em gramáticas diferentes, suas pesquisas confirmam que um sintagma não referencial em posição pré-verbal não pode ser interpretado como tópico.

(46) *mas todavia eu a el-rei sirvo de Portugal*, (F. de Holanda, séc. XVI)

(47) *e eu nenhuma outra cousa pretendo e rogo*. (M. de Melo, séc. XVII, Cartas)

A realização dessas construções com clíticos em próclise confirma que o PCI legitima sujeitos em posição de adjunção acima da posição de realização do Top-V2 e/ou do Foc-V2, sendo essas posições projetadas dentro do contorno intoacional da frase. Assim, as produções de ordem SOV podem ser analisadas como estruturas de DEC de sujeito, considerando a postulação de Paixão de Sousa de que nas sentenças V3 de ordem SXV/OXV, com a posição de X ocupada por outro elemento da oração,

[...] o tópico da frase está externo e coincide com o sujeito gramatical ou o complemento do verbo no interior da frase-comentário. Os adjuntos que coincidem com o os complementos do verbo remetem a pronomes (os clíticos, nas DEC) ou a um elemento vazio (nos sistemas que admitem o objeto nulo); os sujeitos adjuntos podem remeter ao sujeito nulo no interior da frase. (2004, p. 260)

Diferente da restrição atestada de topicalização de objeto na forma de DEC de ordem SOV, apontada acima, com o sujeito deslocado para a periferia esquerda, o PCI licencia a topicalização desse argumento conjuntamente com outras estruturas de adjunção, como PPs antecedendo o objeto topicalizado e/ou estruturas oracionais intercaladas entre o tópico e o verbo.

Os textos dos séc. XVI e séc. XVII também apresentam objetos diretos topicalizados em estruturas de DEC na ordem OXV com clíticos resumptivos em posição de próclise e com a posição de X ocupada por uma estrutura oracional adverbial.

- (48) & a dezasete que escapamos cõ vida, atados de pès & de mãos nos meterão no seu Navio. (M. Pinto, séc. XVI)
- (49) e assim as partes vergonhosas do corpo, por terem pouca graça, as cobre ou com panos, ou com folhagens, ou com as mãos. (P. de Almeida, séc. XVI)
- (50) A contrária verdade, além de ser de fé, (como consta de muitos lugares da Sagrada Escritura e do concílio Lateranense e consenso universal dos Santos Padres), a tiveram até os filósofos étnicos, Pitágoras, Sócrates, Platão, (M. Bernardes, séc. XVII)

Há formação da variante com ênclise nesses mesmos ambientes sentenciais.

- (51) Aos clérigos que achava de boa vida e boa fama, depois de apontar o nome e lugar em que moravam, sinalava-os com um círculo de campo branco; (L. de Sousa, séc. XVI)
- (52) Assim todas as coisas d'este mundo, por grandes e estaveis que pareçam, tirou-as Deus com o mesmo mundo do não ser ao ser; (A. Vieira, séc. XVII, Sermões)
- (53) As minhas cartas, quando Vossa Mercê lhe achar alguma cousa, que sem nojo possa aproveitar a alguém, mostre-as, se quiser; (A. Chagas, séc. XVII)

Nessas orações, a próclise e/ou a ênclise não podem ser justificadas em conformidade com a generalização de Tobler-Mussafia, como propõe Galves; Paixão de Sousa; Britto (2005) para a variação da ordem de realização desses

pronomes nas sentenças declarativas finitas de ordem XPV(S). Outros fatores sintáticos e/ou prosódicos motivam a disposição pré-verbal dos clíticos resumptivos.

Por outro lado, os textos desse período apresentam ocorrências de sentenças V3 de ordem OSV, com o objeto direto realizado por sintagma não referencial, o que exclui a sua interpretação como tópico, podendo, no entanto, ser interpretado como foco, de acordo com Barbosa (1991, 1996, 2009); Cinque (1990); Kato (1998, 2009); Martins (1994, 2013); Raposo (2000); Rizzi (1997, 2004), citados acima.

(54) porque, como disse Publico Mímio, *nenhuma cousa* o avaro faz boa senão quando morre, (F. Lobo, séc. XVI)

(55) *tudo* as damas podem dever a este Rey, escusando suas vaydades (B. de Brito, séc. XVI)

A projeção de um núcleo Foc acima da posição que precede imediatamente o verbo, ocupada pelo sujeito, revela que português do séc. XVI e séc. XVII instancia construções com a projeção de dois núcleos funcionais em posição pré-verbal dentro da oração. Essa propriedade do PCl é confirmada nas ocorrências de sentenças V3 de ordem SOV, nas quais o sujeito, em posição mais alta, é um quantificador nu e/ou um sintagma quantificado.

(56) *Outros* toda a polvora gastaõ em dar conselhos politicos a quem lhos não pede, (M. da Costa, séc. XVII)

(57) *Tudo* seus avessos tem (M. Bernardes, séc. XVII)

A condição de estruturas de variação dessas construções de ordem OSV/SOV pode justificar a frequência baixa de seu uso nos textos desse período. Por outro lado, a projeção de um núcleo Foc acima da posição que precede imediatamente o verbo explica a formação de sentenças de ordem OXV com o objeto em posição mais alta na categoria de sintagma referencial, sem que

este elemento seja retomado por um clítico na oração e outro elemento, inclusive o sujeito, ocupando a posição de X. Assim, as construções de ordem OSV que dispõem de objetos diretos referenciais sem retomada visível de clíticos na oração podem ser justificadas em função de sua realização como foco. Não sendo foco, os objetos diretos na categoria de sintagmas referenciais em sentenças de ordem OXV são tópicos realizados em configuração de DEC., como é mostrado nas ocorrências em (41 - 45), acima.

Nos textos do séc. XVIII e séc. XIX, diminui o uso de sentenças de ordem SOV, aumentando, por outro lado, o uso da ordem variante OSV, com o objeto em posição mais alta, precedido por e/ou seguido de um operador de foco, ou com o objeto na categoria de um sintagma não referencial.

(58) Tudo *ele* teme (C. de Oliveira, séc. XVIII)

(59) *a Galocha já eu* recusei - bem vês, não podia formar uma aliança que me não desse os meios de sustentar a posição social em que me acho collocado. (A. Garrett, séc. XIX, Teatro)

(60) Se não sabe outro, *esse já eu* conheço. (A. Garrett, séc. 19, Teatro)

Não sendo em contextos de foco, as ocorrências de ordem OSV com objetos diretos na categoria de sintagma referencial nessa posição são produções de DEC.

(61) *e esse privilégio concedido a Vossa Paternidade* nem todo o mundo *o* logra. (C. de Oliveira, séc. XVIII)

(62) *A história* eles mesmo *a* fazem. (A. Verney, séc. XVIII)

(63) *essa final e fatal palavra amo-te*, Joanhinha *a* pronunciara tão naturalmente, tão sincera, tão sem dificuldades nem hesitações, (A. Garrett, séc. XIX, Viagens)

(64) *A ameaça* só ela *a* ouviu; (C. Branco, séc. XIX)

Restrição de uso estruturas de Top-V2 e aumento de uso de estruturas de DEC a partir do séc. XVIII

Ainda que os textos dos séc. XVIII e séc. XIX apresentem ocorrências de objetos diretos na forma de estrutura de Top-V2, atesta-se, nessas obras, evolução no uso desse constituinte topicalizado na forma de DEC. A mudança gramatical em desenvolvimento na língua a partir do séc. XVIII (GALVES, 2003, 2009; GALVES; PAIXÃO DE SOUSA; BRITTO 2005; GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2005; GIBRAIL, 2010) é ratificada não só pela tendência dos autores nascidos nesse período de topicalizar objetos diretos em configuração de DEC, mas também de formar tal construção com clíticos em ênclise. A forma variante com próclise em ambientes não categóricos apresenta frequência restrita de uso.

(65) e *a história a* fazem renascer a cada instante. (M. Aires, séc. XVIII)

(66) essa final e fatal palavra *amo-te*, Joanhina *a* pronunciara tão naturalmente, tão sincera, tão sem dificuldades nem hesitações, (A. Garrett, séc. XIX, Viagens)

A frequência elevada dessa construção com próclise nessas obras fica por conta de sua realização em contextos que motivam o uso de clíticos em posição pré-verbal. Nos dados a seguir, o sintagma focalizador – *só* – precede o clítico em (67); em (68) é o advérbio de negação – *não* – que o precede.

(67) *A toilette, de que usava, só a* tornei a vêr nas danças do teatro de São Carlos, no tempo dos grotescos. (M. de Fronteira, séc. XIX)

(68) *Esta condecoração não a* porei absolutamente nunca em Portugal a não ser dentro da legação de Espanha, que é território espanhol. (R. Ortigão, séc. XIX)

Evoluiu nos textos desse período o uso de DEC de ordem V2 com ênclise.

- (69) *Os primeiros princípios, e os primeiros movimentos* reservou-os para si a Providência, (M. Aires, séc. XVIII)
- (70) *mas as teorias filosóficas dos liberais*, escarnecia-as como absurdas, rejeitava-as como perversoras de toda a ideia sã, (A. Garrett, séc. XIX, Viagens)
- (71) *As companhias da relé* desprezou-as. (C. Branco, séc. XIX)
- (72) *A história que se prestava pelo pitoresco*, contei-a com tão bom humor que fiz chorar de riso. (R. Ortigão, séc. XIX)
- (73) O Prado espero-o aqui todos os dias, solteiro creio eu. (E. de Queiróz, séc. XIX)

Considerando a tendência enclítica da outra gramática subjacente à produção escrita dos autores nascidos nesse período (GALVES; PAIXÃO DE SOUSA; BRITTO, 2005; GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2005, GIBRAIL, 2010, PAIXÃO DE SOUSA, 2004), as ocorrências de DEC nos exemplos em (65) e (66), acima, podem ser tomadas como estruturas de tópico, formadas por esse outro sistema gramatical. Em ambientes não categóricos, essas estruturas de DEC dispõem do clítico resumptivo em ênclise.

Nos textos do séc. XVI e séc. XVII, como é apontado na primeira seção deste artigo, a topicalização de objetos diretos em configuração de DEC de ordem V2 com clíticos resumptivos em ênclise ocorre em contextos de paralelismo sentencial; nos textos do séc. XVIII e séc. XIX, há ausência de DEC de objetos diretos com ênclise formada nesse contexto.

A mudança processada no português a partir do séc. XVIII de restrição de topicalização de objetos diretos na forma de Top-V2 e evolução de seu uso na forma de DEC é confirmada nos contextos que licenciam esse constituinte na categoria de sintagmas nominais nus. Nos textos do séc. XVI e séc. XVII, conforme é destacado nos exemplos (10-12), na primeira seção deste artigo, objetos diretos na categoria de sintagmas nominais nus expressando tópico são instanciados na forma de Top-V2; nos textos do séc. XVIII e séc. XIX, objetos dessa natureza são topicalizados, exclusivamente, na forma de DEC.

- (74) Orgulho não o tive; (A. Garrett, séc. XIX, Cartas)
- (75) Oh! bem entendido: *décima e impostos annexos*, por este anno ainda lhe pertence a vossa senhoria pagá-los. (A. Garrett, séc. XIX, Teatro)
- (76) *Notícias deu-mas*, se as quis, a Senhora Dona Benedicta, (E. de Queiróz, séc. XIX)
- (77) *Homens também os não havia* – uns tinham morrido na África, outros andavam rezando pelas igrejas de Lisboa. (E. de Queiróz, séc. XIX)

Necessário se faz dizer que a tendência do português a partir do séc. XVIII de licenciar objetos diretos topicalizados em estrutura de DEC justifica a restrição de topicalização de sintagmas descontínuos, seja de partes de uma mini-oração, seja de complementos de núcleos desse argumento. Nas estruturas de DEC, o objeto direto, na condição de um sintagma referencial completo, é retomado por um clítico que carrega os mesmos traços-phi e o mesmo Caso desse constituinte topicalizado (CINQUE, 1990).

A mudança de sistema gramatical em evolução no português a partir do séc. XVIII é visível também no uso de estruturas de DEC de ordem V3. Os textos do séc. XVIII e o texto do séc. XIX, *Viagens na minha terra*, de A. Garret, ainda apresentam ocorrências desse tipo de construção com próclise em ambientes não categóricos; nos outros textos do séc. XIX, há ausência de dados de DEC de ordem V3 com próclise nesses ambientes sentenciais.

- (78) *A magoa que ahinda Presentemente oprime meu Coração eu a Comonico a Vossa Senhoria*. (P. Manique, séc. XIX)
- (79) *essa final e fatal palavra amo-te*, Joanhina a pronunciara tão naturalmente, tão sincera, tão sem dificuldades nem hesitações, (A. Garrett, séc. XIX, Viagens)
- (80) *Os seus lindos olhos na terra os pregava*. (A. Garrett, séc. XIX, Viagens)

A presença de objetos diretos topicalizados na forma de Top-V2 e na forma de DEC com próclise nos textos dos sécs. XVIII-XIX, paralelamente à evolução de uso desse argumento verbal topicalizado em configuração de DEC com clíticos resumptivos em ênclise, reflete a competição de gramáticas

distintas nessas obras. Na perspectiva da proposta de KROCH (1989, 1994, 2001), a competição de gramáticas emerge no uso, em moldes clássicos, de objetos diretos topicalizados na forma de Top V2 e em seu uso, em moldes modernos, na forma de DEC. A gramática subjacente aos textos dos autores dos sécs. XVI-XVII se caracteriza pela propriedade de deslocar objetos diretos para o Spec de um núcleo Top projetado dentro da estrutura prosódica da oração; em contrapartida, o novo sistema que emerge na produção escrita dos autores nascidos a partir do séc. XVIII apresenta, no uso de estruturas de tópico e foco, propriedades que o aproxima do português europeu moderno na formação dessas construções (BARBOSA, 1991, 1996, 2009).

Um dos fatores que permitem assegurar a atuação de outro sistema gramatical no licenciamento de objetos diretos topicalizados no português a partir do séc. XVIII é a ocorrência, nessas obras, de outras mudanças estruturais; entre elas, a queda significativa da frequência de uso de sintagmas com funções diferentes de sujeito e/ou de sintagmas adverbiais em posição pré-verbal, paralelamente à queda de formação de sentenças transitivas com inversão germânica, ocorrendo, nesse período, evolução de sua formação na ordem SV (GALVES; GIBRAIL, 2012; GIBRAIL, 2010; PAIXÃO DE SOUSA, 2004). A restrição de uso de sintagmas com funções diferentes de sujeito fronteados revela que, nesse outro sistema gramatical em processamento na língua, a posição pré-verbal é destinada ao sujeito. Nessa nova gramática, o verbo finito e o sujeito não ocupam posições mais altas na estrutura da frase (ANTONELLI, 2006, 2011; GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2013); por conseguinte, a sintaxe de ordem V2 não é projetada. A ordem SVO passa a ser a ordem não marcada das estruturas transitivas das sentenças declarativas finitas (GALVES; PAIXÃO DE SOUSA; BRITTO, 2005, GALVES; PAIXÃO DE SOUSA, 2005; PAIXÃO DE SOUSA, 2004).

Considerações finais

Este artigo apresentou as mudanças estruturais atestadas nas formas e nos contextos de licenciamento de objetos diretos topicalizados no PCI a partir do séc. XVIII. Foi apresentado um estudo comparativo do uso dessa construção nos textos de autores portugueses nascidos entre o séc. XVI e séc. XVII e de autores nascidos entre o séc. XVIII e meados do séc. XIX, formadores do Corpus Histórico do Português Tycho Brahe, com dados disponibilizados nos corpora organizados por GIBRAIL (2010) em sua tese de doutoramento. Considerando que os textos de ambos os períodos apresentam objetos diretos topicalizados na forma de Top-V2 e/ou na forma de DEC e que a mudança evidenciada a partir do séc. XVIII é concernente à restrição da frequência de uso desse argumento topicalizado na forma de estrutura de Top-V2 e evolução de uso na forma de DEC, foram apresentadas descrições comparativas dos contextos de topicalização desse argumento verbal em ambas as configurações nos textos dos dois períodos delimitados na linha do tempo.

No desenvolvimento do artigo, foi salientada a propriedade do Português Clássico em uso no séc. XVI e séc. XVII de topicalizar objetos diretos na forma de Top-V2, com a projeção de um núcleo Top dentro da oração. A próclise é generalizada nas ocorrências de Top-V2 com clíticos. Seguindo a proposta de Galves (2003, 2009) e Galves; Paixão de Sousa; Britto (2005), foi defendido, neste trabalho, que a posição pré-verbal dos clíticos nas ocorrências que dispõem de objeto topicalizado na forma de Top-V2, define a posição interna e/ou externa à oração de realização deste argumento verbal. Em se tratando do uso de objetos diretos topicalizados na forma de DEC, a realização de clíticos resumptivos em ênclise define o verbo como primeiro elemento dentro do contorno intoacional da oração. A variação da posição proclítica dos clíticos resumptivos nas ocorrências de DEC de ordem OXP, com o objeto em posição mais alta na estrutura da frase e outro elemento da oração ocupando a posição

de X, fica por conta de fatores sintáticos e/ou prosódicos, diferentes dos fatores que motivam a próclise nas ocorrências de Top-V2.

Como hipótese de trabalho, foi proposto que a restrição de formação de objetos diretos topicalizados na forma de Top-V2, concomitantemente à evolução de seu uso na forma de DEC nos textos a partir do séc. XVIII, é motivada pela atuação de uma nova gramática em desenvolvimento na língua naquele período histórico. Essa nova gramática não projeta um núcleo Top dentro da oração. O verbo e o sujeito não ocupam posições mais altas na estrutura da frase, o que leva à restrição de sintagmas com funções gramaticais diferentes de sujeito ocuparem uma posição pré-verbal dentro da oração. A posição pré-verbal passa ser a posição do sujeito; por conseguinte, a ordem SVO passa a ser a ordem não marcada das estruturas transitivas desse novo sistema gramatical.

GIBRAIL, Alba Verona. Structural changes in the forms of manifestation of topicalized direct objects in Classical Portuguese from the 18th century onward. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 64-88, 2015.

ABSTRACT: *Classical Portuguese shows topicalized direct objects in two different configurations: in the form of Topicalization structure, that Gibrail (2010) defines as a Top-V2 structure; and in the form of Clitic Left Dislocation (CLLD). In the Top-V2 structures, the direct object occupies the Spec of a Top head inside the clause, evidenced by the widespread use of proclisis in sentences with clitics. In the CLLD structures, the topicalized direct object is performed as an adjunct outside the clause, defined by use of resumptive clitics in enclisis. From the 18th century onward there are structural changes that lead to the restriction of the topicalized direct objects in the form of Top-V2, leading to a concomitant increase in their realization in the form of CLLD.*

KEYWORDS: *Classical Portuguese. Topicalized direct object. Top-V2 structure. CLLD structure. Grammatical change.*

Referências

ANTONELLI, A. L. Aspectos da sintaxe de posição do verbo na história do Português Europeu. **Anais do Seta**, Campinas, v. 2, p. 27-33, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.swee/seta/ojs/viewissue.php>>. Acesso em 20 out. 2009.

_____. **Sintaxe da posição do verbo e mudança gramatical na história do Português Europeu**. 2011. Tese (Doutoramento em Linguística. Área de concentração: Linguística Histórica) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2011.

BARBOSA, P. **Clitic placement in EP**. Manuscript MIT, 1991, p. 1-54.

_____. Clitic placement in European Portuguese and the position of subjects. In: HALPERN, A.; Zwicky, A.M. (Org.). **Approaching second: Second position clitics and related phenomena**. Stanford: CSLI Publications, 1996. p. 1-4.

_____. **Two kinds of subjects pro**. Paper, 2009. Disponível em:<<http://people.pwf.cam.ac.uk/mtb23/NSP/barbosa%20twopkinds%20of%20subject%20pro.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

CINQUE, G. **Types of \bar{A} -Dependencies**. Cambridge. The MIT Press, 1990.

FRASCARELLI, M.; HINTERHÖLZL, R. Types of topics in German and Italian. In: WINKLER, S.; SCHWABE, K. (Ed.). **On information structure, meaning and form**. Amsterdam, John Benjamins, 2007. p. 87-116.

GALVES, C. **Clitic-placement in the history of Portuguese and the syntax-phonology interface**. Ms. Unicamp, 2003.

_____. A sintaxe da Grammatica. In: ABAURRE, M. B. M.; AVELAR, J. O.; PFEIFFER, C. C. (Org.). **Fernão de Oliveira: uma história na linguagem**. Campinas, Pontes, 2009. p. 183-204.

_____. **A ênclise no português clássico: variação, gramática e uso.**

2012. Apresentação de Trabalho/Comunicação. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jan. 2014.

GALVES, C. M. C.; GIBRAIL, A. V. B. **Subject inversion from Classical to Modern European Portuguese: a corpus-based study.** 2012. Apresentação de Trabalho/ Comunicação no DIGS14. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

GALVES, C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. Clitic placement and the position of the subjects in the history of Portuguese. In: GEERTS, T.; VAN GINNEKEN, I.; JACOBS, H. (Org). **Romance Languages and Linguistics Theory.** Selected Papers from 'Going Romance' 2003. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 93-107.

GALVES, C. M. C.; PAIXÃO DE SOUSA, M. C. The loss of verb-second in the history of Portuguese: subject position, clitic placement and prosody. Submission for publication in the Journal of Historical Syntax, pre-review-submitted version as of Wednesday, 5 June 2013, p. 1-24. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 10 maio 2015.

GALVES, C., PAIXÃO DE SOUSA, M. C; BRITTO, H. The change in clitic placement from Classical to Modern European Portuguese: results from the Tycho Brahe Corpus. Journal of Portuguese. Special Issue on Variation and Change in the Iberian Languages: the Peninsula and beyond. Organização de José Ignacio Hualde. **Linguistics**, v. 4, n. 1, 2005.

GALVES, C.; SÂNDALO, F. From intonational phrase to syntactic phrase, the grammaticalization of enclisis in the history of Portuguese. **Lingua**, 122, 8, 2012, p. 952-974. Disponível em: <<http://www.tycho.iel.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GIBRAIL, A. V. B. **Contextos de formação de estruturas de tópico e foco no português clássico.** 2010. Tese (Doutoramento em Linguística. Área de

concentração: Linguística Histórica) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2010.

KATO, M. A. Tópicos como alçamento de predicados secundários. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas-SP, v. 34, p. 67-76, 1998.

_____. The partial pro-drop nature and the restricted VS order in Brazilian Portuguese. In: KATO, M.A.; NEGRÃO, E.V. (Ed.) **Brazilian Portuguese and the Null Subject Parameter**. Frankfurt: Vervuert-Iberoamericana, 2000. p. 223-258.

_____. Mudança de ordem e gramaticalização na evolução das estruturas de foco no Português Brasileiro. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 375-385, 2009. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/38/EL_V38N1_30.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2010.

KROCH, A. Reflexes of grammar in patterns of language change. **Language Variation and change**, Cambridge, n. 1, p. 180-244, 1989.

_____. **Morphosyntactic variation**. Papers from the 30th Regional Meeting of The Chicago Linguistics Society, 1994. Disponível em: <http://babel.ling.uppen.edu/papers/faculty/tony_kroch/papers/morphosynctax.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2009.

_____. Syntactic change. In: BALTIN, M.; COLLINS, C. (Org.). **Handbooks of Syntax**. New York: Blackwell, 2001, p. 1-37.

MARTINS, A. M. **Clíticos na história do português**. 2004. Tese (Doutoramento em Linguística Portuguesa) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2004.

_____. A posição dos pronomes pessoais clíticos. In: RAPOSO, E. P.; BACELAR, M. F.; MOTA, M. A.; SEGURA, L.; MENDES, A. (Org.). **Gramática do Português**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 1-62.

McCLOSKEY, J. **Resumption**. Paper, 2006. Disponível em: <<http://ohlone.ucsc.edu/~jim/PDFfiles.synum.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2007.

NAMIUTI, C. Um estudo sobre o fenômeno da interpolação de constituintes na história do português. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 48, n. 2, p.171-194, 2006.

_____. **Aspectos da História Gramatical do Português: interpolação, negação e mudança**. 2008. Tese (Doutoramento em Linguística. Área de concentração: Linguística Histórica) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

PAIXÃO DE SOUSA, M. C. **Língua Barroca: sintaxe e história do português nos anos 1600**. 2004. Tese (Doutoramento em Linguística. Área de concentração: Linguística Histórica) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

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

RIZZI, L. The fine structure on the left periphery. In: HAEGMAN, L. (Ed.). **Elements of grammar: handbook of generative syntax**. London: Kluwer Academic Publishers, 1997. p. 281-337.

_____. Locality and Left Periphery. In: BELLETTI, A. (Ed). **Structures and Beyond**. The Cartography of Syntactic Structures. Oxford: Oxford University Press, v. 3, 2004. p. 223-251.

DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA CLÍNICA FONOAUDIOLÓGICA EM UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL

Ivonaldo Leidson Barbosa LIMA¹

Marianne Bezerra Carvalho CAVALCANTE²

RESUMO: A aquisição da linguagem contempla um processo dialógico contínuo de desenvolvimento mútuo da fala, dos gestos, do olhar que se (inter)relacionam e constituem um único conjunto de produção e de significação. Essa concepção de linguagem multimodal começa a penetrar, atualmente, na prática fonoaudiológica, que busca promover atenção à saúde da comunicação humana. Desse modo, este trabalho buscou analisar o desenvolvimento linguístico, em uma perspectiva multimodal, de uma criança com atraso nesse processo de apropriação da linguagem. Para isso, foram realizadas filmagens de três encontros terapêuticos entre uma díade criança-fonoaudiólogo e foi analisada uma atividade comum nessas sessões: uma brincadeira com um jogo de animais. Constatou-se que há uma integração entre o uso de gestos e da fala, principalmente em partes que atraem mais a atenção da criança. Além disso, houve um desenvolvimento das produções verbais característica da trajetória infantil: na avaliação fonoaudiológica, foi observado que o menino só balbuciava, mais, durante o processo terapêutico, verificou-se o surgimento do uso de jargões e das primeiras palavras reconhecíveis e interpretáveis pelo adulto. Acredita-se que esse desenvolvimento tenha sido favorecido pela terapia fonoaudiológica em parceria à estimulação familiar.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística. Fonoaudiologia. Aquisição da linguagem. Distúrbios de linguagem. Multimodalidade.

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. *E-mail:* ivonaldoleidson@gmail.com

²Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Produtividade em pesquisa pelo CNPq PQ 1D. *E-mail:* marianne.cavalcante@gmail.com

Introdução

A aquisição da linguagem, segundo Scarpa (2001), é uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar que tenta explicar o processo de mudança de estado da criança de não possuir nenhuma forma de expressão linguística à apropriação da língua de sua comunidade. Esse é um processo contínuo, não linear e sujeito a diversas variações.

Além disso, algumas crianças podem apresentar dificuldades no desenvolvimento da linguagem, por diferentes motivos, como: problemas durante a gestação, durante o parto ou logo após o nascimento; deficiências no desenvolvimento motor, cognitivo e/ou sensorial; traumas/lesões cerebrais; ausência ou pouca estimulação familiar; entre outros.

A fonoaudiologia é responsável por cuidar de todos os aspectos da comunicação humana. Desde o seu surgimento no Brasil (início do século XX), as práticas dessa profissão sempre estiveram relacionadas à avaliação, diagnóstico e tratamento dos desvios da linguagem (BERBERIAN, 2007).

Nesse sentido, a clínica fonoaudiológica tradicional se constituiu voltada para a identificação e correção do erro, do sintoma da linguagem, e cabia ao profissional realizar atividades que visavam à adequação do sistema organo-funcional e/ou de elementos linguísticos indispensáveis para o estabelecimento de uma comunicação eficaz (MASINI, 2004).

A fonoaudiologia, atualmente, começa a trabalhar na perspectiva de uma terapia da linguagem que considera as singularidades de cada sujeito e de sua comunicação, que assume que a linguagem só se efetiva na prática dialógica, que não se restringe apenas às produções verbais, mas a todo o contexto comunicativo (LIMA et al., 2010; MASINI, 2004).

Por isso, é necessário refletir a respeito de enfoques que subsidiem a consolidação e fortalecimento dessas “novas” práticas. Diante desse contexto, este trabalho pretende discutir a influência de uma concepção de linguagem

multimodal para a atuação fonoaudiológica, perspectiva que contempla a inter-relação entre diversos meios de comunicação – não apenas as produções verbais – na formação de uma única matriz linguística de significação.

A multimodalidade em foco na aquisição da linguagem

Tradicionalmente, a fala e os gestos são dissociados nos estudos em aquisição da linguagem e na clínica fonoaudiológica. Contudo, McNeill (1985) expôs a premissa de que a língua é sempre multimodal, pois gesto e fala se encontram integrados numa mesma matriz de produção e significação. Dessa forma, multimodalidade é a união entre a gestualidade, o olhar e as produções verbais, que constituem o envelope multimodal (NOBREGA; CAVALCANTE, 2012).

No processo de aquisição da linguagem, então, diferentes gestos e produções prosódico-vocais são adquiridos e se aperfeiçoam mutuamente em um contínuo nas interações dialógicas (FONTE et al., 2014) e se mesclam para constituir uma única matriz linguística significativa. Desse modo, pretende-se caracterizar a gradiência observada nessas manifestações linguísticas na trajetória de desenvolvimento da linguagem infantil.

Barros (2012) propõe quatro momentos para a aquisição e funcionamento prosódico-vocal: o balbucio, o jargão, as primeiras palavras e os blocos de enunciados. Ressalta-se que esses momentos não são estanques, mas dinâmicos e que se justapõem durante certo tempo. No quadro 1, a seguir, esses períodos serão descritos resumidamente:

Quadro 1: Momentos do desenvolvimento prosódico-vocal infantil

MOMENTOS	DESCRIÇÃO
Balucio	Produção de sílabas com o formato consoante-vogal, de forma repetitiva e ritmada (LOCKE, 1997), como [bababa], [atatata], [mamama]; mas também produção silábica única [e], [ata]..
Jargão	Longas sequências de sílabas que contém padrões variados e variáveis de entonação e de acento. Contudo, não apresentam conteúdo linguístico ou estrutura gramatical equivalente à língua de sua comunidade (DROMI, 2002; FONTE et al., 2014).
Primeiras Palavras	Produção de primeiras palavras reconhecíveis e interpretáveis pelo adulto, já carregam traços da língua madura (FONTE et al., 2014). Nesse momento, surgem os primeiros enunciados da criança, chamados holófrases. Elas possuem contraste entoacional e são constituídos de uma só palavra para expressar uma ideia complexa, associada a um contexto linguístico mais abrangente, por exemplo, através de gestos (SCARPA, 2009).
Blocos de Enunciados	Período em que a criança alterna sua produção verbal entre a produção de holófrase e a de enunciados completos. Segundo Fonte e colaboradores (2014, p. 16), “a criança já é capaz de fazer pedidos, perguntas e produzir respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos”.

Em relação aos gestos, McNeill (2000) destaca a importância de se considerar a pluralidade desse termo, que podem ser definidos como quaisquer movimentos de uma ou mais partes do corpo realizado pelo indivíduo e expresso

numa configuração espacial (LAVÉ; BECK, 2001), os quais podem desempenhar diferentes funções, como representar objetos ou fazer referência a eles, entre outras (KENDON, 2000).

Kendon (1982) classificou os gestos em três tipos – a gesticulação, gestos que acompanham o fluxo da fala; a pantomima, gestos que simulam ações ou narrativas; e emblemas, gestos culturalmente marcados, com base em quatro contínuos: contínuo 1 (relação com a produção de fala); contínuo 2 (relação com as propriedades linguísticas); contínuo 3 (relação com as convenções), contínuo 4 (relação com o caráter semiótico), conforme o Quadro 2:

Quadro 2: Classificações das produções gestuais

	GESTICULAÇÃO	PANTOMIMA	EMBLEMÁTICOS
CONTÍNUO 1	Presença obrigatória de fala	Ausência de fala	Presença opcional de fala
CONTÍNUO 2	Ausência de propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas
CONTÍNUO 3	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencional
CONTÍNUO 4	Global e sintética	Global e analítica	Segmentada e analítica

Fonte: McNeill (2000, p. 5)

Ao analisar o movimento dos gestos dentro dos contínuos, da esquerda para a direita, percebe-se que: a presença obrigatória da fala diminui; a presença de propriedades linguísticas aumenta; e os gestos individuais são substituídos por aqueles regulados socialmente (CAVALCANTE, 2009).

Apesar de uma exposição segmentada, para fins didáticos, desses tipos de produção linguística, dados de estudos longitudinais de díades mãe-bebê em contexto de interação (CAVALCANTE, 2009; CAVALCANTE; BRANDÃO; 2012) revelam uma aquisição, estruturação e uso dessas manifestações de

forma organizada e sincronizadas, sendo semanticamente e pragmaticamente coexpressivos (MCNEILL, 2000).

Vale salientar que conhecer esse processo contínuo de aquisição da linguagem é crucial para a clínica fonoaudiológica, pois se torna possível classificar as produções da criança durante o período de avaliação, o que permite um planejamento terapêutico mais eficaz. Além disso, o uso de estratégias e recursos linguísticos multimodais podem proporcionar a indivíduos com problemas nesse processo de aquisição maiores condições de interação, uso e funcionamento da linguagem.

Nesse sentido, este estudo objetiva analisar uma díade criança-fonoaudiólogo, a fim de investigar o processo de desenvolvimento linguístico multimodal no ambiente terapêutico.

Método

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma clínica da cidade de João Pessoa, na Paraíba, e se preocupou com aspectos éticos em todos os seus procedimentos.

Foram realizadas filmagens de uma díade terapeuta-criança: o profissional é um fonoaudiólogo, recém-graduado durante a coleta dos dados. Já a criança, A., é um menino, que tinha, na época, dois anos e sete meses de idade e foi levado à clínica pelos pais que apresentaram queixa de atraso no desenvolvimento da linguagem.

A priori, o fonoaudiólogo realizou uma entrevista com os pais para investigar o crescimento da criança. Em seguida, o profissional realizou três sessões de avaliação e constatou o atraso da linguagem do menino. Puderam-se observar os seguintes aspectos: havia histórico de pouca estimulação pela família; desenvolvimento motor aparentemente normal; ausência de comprometimentos auditivos; a criança mantinha atenção e demonstrava interesse pelas atividades propostas na avaliação; contudo interagiu pouco com o

terapeuta e respondia não sistematicamente a solicitações realizadas; produzia gesticulações e algumas pantomimas [como o gesto de telefonar]; em relação à produção verbal, A. apenas balbuciava e produzia onomatopéias.

Diante disso, o menino passou a ser atendido duas vezes por semana pelo fonoaudiólogo, em sessões com duração de 45 minutos e que objetivavam promover o desenvolvimento da linguagem da criança, com ênfase em otimizar sua produção linguística, e interação. Além disso, foram promovidas orientações à família para participar do processo terapêutico, estimulando a linguagem da criança no ambiente familiar.

As filmagens que serão analisadas neste estudo são referentes ao primeiro, ao terceiro e ao quinto dias do processo terapêutico da criança, ou seja, em três semanas consecutivas.

Os registros selecionados para análise contemplam momentos de interação entre a criança e o fonoaudiólogo com um brinquedo que continha cinco animais escondidos (vaca, elefante, leão, urso e macaco), sendo necessário que a criança apertasse um botão para que o animal aparecesse. Nesses momentos, a díade se sentava em um tapete da sala e ficavam um em frente a outro, como o brinquedo entre os dois.

O terapeuta, além de trabalhar os nomes dos animais, explorava outras características deles, como os sons produzidos, gestos representativos, suas características, entre outras informações. Contudo, neste estudo, foi analisada apenas a atividade de nomeação dos animais pela díade.

Os vídeos foram transferidos para o programa ELAN (*EUDICO Linguistic Annotator*), ferramenta criada no Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen, Holanda, que permitiu a transcrição dos dados. Durante a análise dos vídeos, foram observados: a fala e os gestos da criança; e a fala e gestos do terapeuta.

Além da avaliação da interação entre a díade, observaram-se, também, os recursos prosódicos e vocais utilizados pelo fonoaudiólogo durante o *setting*

terapêutico, como: alongamentos, curva entoacional e qualidade vocal. Para isso, foram selecionados alguns trechos da fala do profissional, que foram analisadas a partir do *software Praat*, uma ferramenta gratuita para a análise de voz e de fala, desenvolvida no *Institute of Phonetic Sciences*, da *University of Amsterdam*.

Apresentação dos dados

1º Registro

Contempla a primeira sessão terapêutica de A. E foi o momento em que a díade brincou com o jogo pela primeira vez. *A priori*, o fonoaudiólogo apresentou todos os animais (exposição dos nomes, onomatopeias e gestos) à criança, que não interagiu com o profissional. Em seguida, o terapeuta tentou novamente interagir com a criança, a partir do objeto. Esse momento é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3: Registro da primeira interação entre o terapeuta e a criança com o brinquedo

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TRILHA LINGÜÍSTICA	PRODUÇÃO
0.02s	1.543s	Gesto da criança	(olhando para o jogo, aperta no botão do macaco)
1.57s	2.47s	Fala do terapeuta	o macaco!
1.57s	2.47s	Gesto da criança	(aperta o botão do leão)
3.02s	4.13s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarru {a criança produz um som áspero, imitando o rugido do leão}
3.06s	3.63s	Gesto da criança	(PANTOMIMA – A. ergue as mãos em forma de gancho e as abaixa – imitando as garras do leão)
4.13s	6.31s	Fala do terapeuta	leãããããoo {prolongando da última sílaba}
4.17s	4.92s	Gesto da criança	a criança olha para o terapeuta
4.93s	6.37s	Gesto da criança	(PANTOMIMA – a criança ergue as mãos em forma de gancho e as abaixa – imitando as garras do leão)
5.9s	7.11s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarru {a criança imita novamente o rugido do leão}
6.84s	7.93s	Fala do terapeuta	ONOMATOPEIA – ruarruuuu {O terapeuta produz um som áspero, imitando o rugido do leão}
6.84s	7.93s	Gesto do terapeuta	(PANTOMIMA – O terapeuta ergue as mãos em forma de gancho e as abaixa, imitando as garras do leão)
7.94s	8.99s	Fala do terapeuta	o leão!
7.94s	9.95s	Gesto da criança	(a criança volta a olhar para o brinquedo e aperta o botão do elefante)
10.285s	11.305s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – HUUUUUUUU {produção de um som nasal forte}
11.05s	12.0s	Gesto da criança	(a criança olha para o terapeuta)
11.1s	12.8s	Fala do terapeuta	o elefante!

No início da atividade, observa-se que não havia uma troca comunicativa efetiva entre a criança e o fonoaudiólogo. A criança se interessa apenas em visualizar os animais e não se relaciona com o profissional, cabendo a este a função de se expressar linguisticamente e tentar criar e estabelecer junto ao menino um espaço de diálogo. Em situações naturalísticas a base das trocas comunicativas é a interação face a face, desenvolvida a partir do dialogismo. Segundo Bakhtin (2006, p. 127), “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico, mas pelo fenômeno social da interação verbal [...]”.

Nesse diálogo, as trocas comunicativas e a interação social entre a criança e seus interlocutores são pré-requisitos básicos no processo linguístico. Dessa forma, o fonoaudiólogo deve procurar estratégias que favoreçam a interação entre ele e a criança, como a utilização de recursos prosódico-vocais e gestuais que atraiam a atenção da criança e mobilizem o processo interativo entre os sujeitos.

Observa-se no Quadro 3 que a díade começou a interagir a partir das peças do “leão” e do “elefante”, que demonstraram características linguísticas mais salientes para A., pela produção partilhada de um gesto (pantomima) e de onomatopeias representativos.

Segundo McNeill (2000), a pantomima emerge na ausência da fala e é caracterizada pelos gestos manuais que simulam ações ou objetos, que não possuem propriedades linguísticas, nem é convencional. Contudo, Cavalcante (2009), em seu estudo longitudinal com uma díade entre mãe e bebê, verificou que a pantomima ocorre na presença da fala na dinâmica dialógica, pois a mãe usa o gesto pantomímico junto com a produção vocal.

O mesmo pode ser observado entre o fonoaudiólogo e a criança no Quadro 3, em que os dois utilizaram a pantomima (o gesto das garras do leão) junto a uma produção vocal característica do animal (uma onomatopeia).

E, por observar essa saliência na produção linguística do “leão”, foram analisados os recursos prosódico-vocais utilizados na fala do terapeuta (Figura 1).

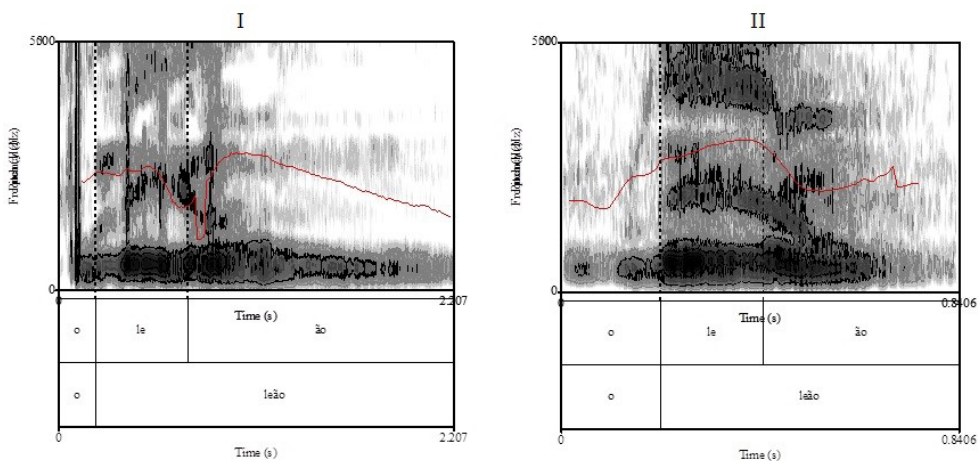


Figura 1: Primeiro e segundo usos da palavra “leão” pelo adulto, para confirmar a produção da onomatopeia e da pantomima pela criança e oferecer mais um elemento da matriz multimodal

Analisando os dois trechos, observa-se: o uso de alongamentos vocálicos, para proporcionar uma maior ênfase às produções; variações na curva entoacional; média frequência fundamental mais aumentada (228.76 Hz e 297.21 Hz, respectivamente); qualidade vocal sussurrada em algumas partes e uso de *falsetto*.

Diante desses dados, verifica-se uma similaridade entre os recursos prosódico-vocais utilizados pelo fonoaudiólogo e os observados em interações mãe-bebê, o manhês. Segundo Cavalcante e Barros (2012, p. 26), as características prosódicas mais frequentes nesse tipo de fala são:

[...] frequência fundamental mais alta, âmbito de altura maior, preferência por certos contornos (sobretudo os tons ascendentes), uso de *falsetto*, cadência mais lenta, partes sussurradas do enunciado, duração prolongada de certas palavras, mais de um acento frasal, etc.

As autoras (CAVALCANTE; BARROS, 2012) expõem que o manhês ocorre desde os primeiros meses de vida do bebê e é a partir dos deslocamentos propostos pela mãe e as modulações de sua voz que é possível ao infante ser inserido na língua e tornar-se falante.

Vale ressaltar que não foi intenção do fonoaudiólogo imitar padrões de comunicação estabelecidos entre a mãe e a criança, mas utilizar recursos prosódico-vocais que pudessem funcionar como uma estratégia para facilitar a interação entre a díade, mediada pelo uso da linguagem, ou seja, sensíveis à troca linguística com o *outro*.

Lima et al. (2010, p. 49) estudaram duas díades de criança com autismo-fonoaudiólogo em processo terapêutico e concluíram que é necessário um olhar privilegiado na clínica fonoaudiológica para o uso de recursos linguístico-prosódicos, visto que estes “desempenharam o papel de articular os segmentos do discurso, facilitar a compreensão, orientar o interlocutor durante a interação, traduzir o estado emocional dos interactantes e facilitar o acesso ao significado do discurso”.

2º Registro

Terceiro encontro voltado à intervenção fonoaudiológica. O momento de interação com o brinquedo foi realizado no final da sessão, pois A. viu o brinquedo em uma estante da sala e tentou pegá-lo. Diante do interesse da criança pelo jogo, o terapeuta pegou o objeto e brincou novamente com a criança, ou seja, o segundo registro (Quadro 4) não foi realizado de forma intencional, mas ocorreu por iniciativa de A.

Quadro 4: Registro da segunda interação entre o terapeuta e a criança com o brinquedo

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TRILHA LINGUÍSTICA	PRODUÇÃO
0.01s	0.89s	Gesto da criança	(a criança aperta o botão do urso)
1.1s	2.54s	Fala da criança	ufuuuuu!
2.15s	3.1s	Gesto da criança	(o menino olha para o terapeuta)
2.47s	3.22s	Fala do terapeuta	o urso!
3.23s	4.85s	Gesto da criança	(a criança olha para o jogo e aperta o botão do leão)
5.01s	5.71s	Gesto da criança	(PANTOMIMA – a criança ergue as mãos em forma de gancho e as desce – imitando as garras do leão)
5.21s	6.18s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarruu {a criança imitando o rugido do leão}
6.25s	8.97s	Fala do terapeuta	o leããããoooo! {leão com prolongamento da última sílaba}
8.075s	9.035s	Gesto da criança	(PANTOMIMA – a criança ergue as mãos em forma de gancho e as desce – imitando as garras do leão)
8.63s	9.48s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarruu {a criança imitando o rugido do leão}
9.42s	10.31s	Gesto da criança	(aperta o botão do leão)
10.38s	10.84s	Gesto da criança	(aperta o botão do elefante)
10.865s	11.375	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
11.055s	12.465s	Fala da criança	tahti
12.425s	13.735s	Fala do terapeuta	o elefante!
12.775s	13.285s	Gesto da criança	a criança olha para o jogo e aperta o botão da vaca
13.93s	17.4s	Fala da criança	am am a jata
17.44s	18.55s	Fala do terapeuta	a vaca!
19.04s	19.96s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – mum! {a criança tenta produzir a onomatopeia referente à vaca}

19.825s	21.615s	Fala do terapeuta	ONOMATOPEIA – moõõõõmm!
21.795s	22.845s	Fala do terapeuta	a vaca!
21.235s	22.765s	Gesto da criança	(a criança olha e mantém contato com o terapeuta)
22.975	24.115	Fala da criança	ONOMATOPEIA – mum

A partir desse recorte, observa-se que a criança participa mais efetivamente da brincadeira, apresenta mais produções linguísticas, além de tentar estabelecer um maior contato face a face com o terapeuta. Verifica-se que houve o surgimento do jargão e das primeiras palavras na matriz linguística da criança, com a utilização de estratégias (de reparo) para adequar a realização da palavra-alvo ao seu sistema fonológico (como em “am am a jata” – jargão – e “ufu” – primeira palavra). Esse desenvolvimento da criança possibilitou que ela se inserisse ativamente na atividade, mediada pela linguagem, tornando-a mais participativa do contexto dialógico.

Comparando o primeiro e o segundo registro, constata-se, ainda, que houve um desenvolvimento da produção verbal da criança, antes produzindo apenas onomatopeias, e depois a formação das primeiras palavras. O que ressalta a importância de uma intervenção fonoaudiológica bem fundamentada e realizada, a partir de uma concepção de linguagem multimodal.

E, se antes só o brinquedo do leão mostrava-se mais saliente para a criança, agora todos os instrumentos atraem sua atenção e participação linguística. Um brinquedo que demonstrou uma maior evolução nessa atividade foi o da “vaca”. Acredita-se que isso se deve, também, aos recursos prosódicos utilizados pelo fonoaudiólogo, que utiliza, na mesma matriz de significação, as produções da palavra “vaca” – realizada com modulações entoacionais, com alongamentos vocálicos e com a voz mais sussurrada e em *falsetto* (Figura 2) – e de sua onomatopeia – manifestada de forma prolongada, com poucas modulações e grave (Figura 3).

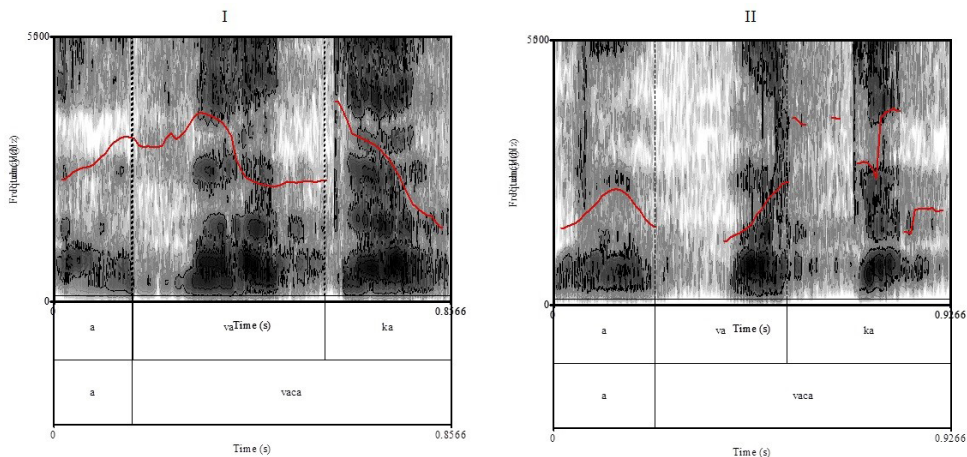


Figura 2: Análise dos espectrogramas da palavra “vaca” produzida pelo terapeuta em dois momentos do registro

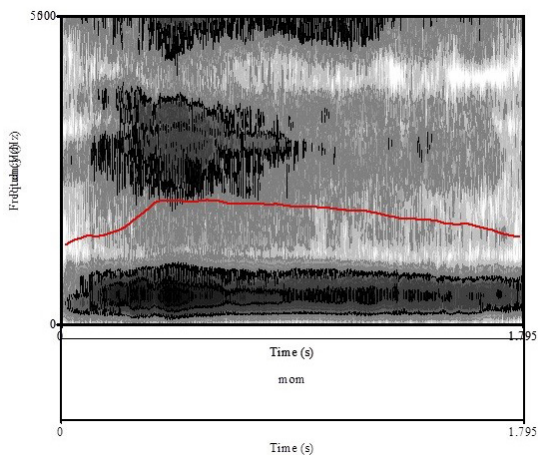


Figura 3: Espectrograma da onomatopeia “mom”, produzida pelo terapeuta

Segundo Knapp (1982), os recursos prosódico-vocais, como o alongamento vocálico, alterações no tom da voz e as diferentes entoações, proporcionam um grande número de informações acerca do falante e sua reação frente ao seu interactante.

Os alongamentos vocálicos, por exemplo, podem funcionar como hesitações, como coesão rítmica, além de funcionar para dar ênfase (MARCUSCHI, 2006). Segundo Alves *et al.* (2006) e Brazil (1987), a entoação dá acesso ao significado e está sempre em função do discurso, constituindo-se como estratégia do falante para orientar o interlocutor.

3º Registro

Quinta sessão de A. O fonoaudiólogo voltou a utilizar o brinquedo como recurso terapêutico. Nesse encontro, a criança permaneceu por mais tempo na atividade e o profissional pôde explorar mais possibilidades de interação e estimulação com o objeto. No Quadro 5 é exposto apenas um recorte do momento, mas a interação entre a díade durou um período maior e envolveu outras atividades.

Quadro 5: Registro da terceira interação entre o terapeuta e a criança com o brinquedo

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TRILHA LINGÜÍSTICA	PRODUÇÃO
18.745s	19.825s	Gesto da criança	(aperta o botão do urso)
19.68s	20.63s	Fala da criança	u:su
20.23s	21.07s	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
20.75s	21.78s	Fala do terapeuta	quem é esse?
20.9s	21.78s	Gesto do terapeuta	(EMBLEMA – o terapeuta aponta para o urso)
22.07s	25.7s	Fala da criança	untum utuuuuu u:su
25.56s	26.2s	Fala do terapeuta	o urso!
25.85s	26.2s	Gesto da criança	(olha para o jogo e aperta o botão do leão)
26.3s	27.6s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarruu {produz o rugido do leão}
27.63s	29.18s	Fala do terapeuta	o leão!
27.635s	28.775s	Gesto da criança	(a criança aperta o botão do elefante)

29.27s	30.81s	Fala da criança	o:ti
29.26s	29.99s	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
30.92s	32.43s	Fala do terapeuta	elefante!
30.125s	33.385s	Gesto da criança	(olha para o jogo e aperta o botão da vaca)
33.42s	34.41s	Fala da criança	a:tha
34.7	36.18	Fala do terapeuta	a vaca!
35.985s	36.715s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – bu {referenciando o som produzido pela vaca}
36.705s	38.685s	Fala do terapeuta	ONOMATOPEIA – mom
37.095 s	38.125s	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
38.235s	38.815s	Gesto da criança	(olha para o jogo e aperta o botão do macaco)
38.98s	40.12s	Fala da criança	atato
40.475s	41.845s	Fala do terapeuta	o macaco!
42.175s	43.475s	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
43.285s	44.365s	Fala do terapeuta	quem é esse aqui?
43.28s	45.61s	Gesto do terapeuta	(EMBLEMA – o terapeuta aponta para o leão)
44s	45.61s	Gesto da criança	(olha para onde o fonoaudiólogo indica)
44.59s	45.65s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarruuu {produz o rugido do leão}
45.71s	47.41s	Gesto da criança	(EMBLEMA – A criança aponta para o leão)
45.65s	46.92s	Fala do terapeuta	ONOMATOPEIA – ruarruuu {produz o rugido do leão}
45.66s	46.96s	Gesto do terapeuta	(PANTOMIMA – ergue as mãos em forma de gancho e as desce – imitando as garras do leão)
47.305s	48.875s	Fala do terapeuta	o leão!
49.34s	52.37s	Fala da criança	toti bu atha!
51.29s	53.01s	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
52.6s	54.01s	Fala do terapeuta	olha, quem é esse aqui?
52.6s	54.01s	Gesto do terapeuta	(aponta para a vaca)

53.31s	54.11s	Gesto da criança	(olha para onde o terapeuta indica)
54.025s	56.225s	Fala da criança	ãããã ajá
56.45	57.66	Fala do terapeuta	a vaca!
57.69s	58.73s	Fala do terapeuta	como é que a vaca faz?
59.07	61.16	Gesto da criança	(olha para o terapeuta)
59.215s	59.895s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – bum
60.17s	62.03s	Fala do terapeuta	ONOMATOPEIA – mōōōm

Constata-se, no Quadro 5, um aumento quantitativo e qualitativo das produções linguísticas da criança, com um maior desenvolvimento e uso das primeiras palavras e jargões, o surgimento do gesto emblemático de apontar, um contato face a face e interação com o terapeuta mais frequentes.

No primeiro registro, A. só realizava produções linguísticas para o que lhe era saliente (o rugido do leão) e brincava sem troca comunicativa com o fonoaudiólogo (ia apertando os botões para visualizar o animal e cabia ao profissional informar os nomes). No terceiro registro, observa-se uma sistematização da interação entre a díade, ocorre uma relação mediada pela linguagem em todos os momentos da atividade. Inclusive, observa-se uma inversão de papéis no contexto interativo, no momento em que a criança aponta para a peça do leão (e não emite nenhum som ou gesto) e espera uma produção do terapeuta, ou seja, ela – antes inerte na ação de nomear – agora experimentou o uso de outra habilidade comunicativa, um pedido de informação.

Diante disso, concorda-se com Tomasello (1999, p. 146) que, para a criança aprender a usar um símbolo comunicativo de maneira apropriada, ela “tem de aprender a usar um símbolo dirigido ao adulto da mesma forma como o adulto usou dirigido a ela”. O resultado desse processo de inversão de papéis é a construção de um mecanismo comunicativo compreendido intersubjetivamente por ambos os lados da interação.

Outra observação é que, nos primeiros registros, a criança havia incorporado em uma única matriz o uso da pantomima e da onomatopeia para a

produção do “leão”. Contudo, no terceiro registro, ela produziu apenas a onomatopeia. A pantomima não foi excluída da matriz linguística da criança, pois em outro momento do vídeo o gesto foi produzido (Quadro 6), mas isso indica que o menino já está apresentando uma maior autonomia no uso de suas produções linguísticas, ou seja, na situação de interação estabelecida entre a díade, ele observou que foi compreendido pelo *outro* produzindo uma onomatopeia ou a manifestação dela concomitante ao gesto, ambos produzem significado.

Quadro 6: Produção verbal e gestual da criança para a palavra leão no terceiro vídeo

TEMPO INICIAL	TEMPO FINAL	TRILHA LINGUÍSTICA	PRODUÇÃO
74.815s	75.445s	Gesto da criança	(PANTOMIMA – a criança ergue as mãos em forma de gancho e as desce – imitando as garras do leão)
74.815s	75.645s	Fala da criança	ONOMATOPEIA – ruarrruu {a criança imitando o rugido do leão}

Considerações finais

Os recortes da interação criança-fonoaudiólogo demonstram mudanças no processo linguístico multimodal e interacional da díade em apenas três semanas. Isso ressalta a importância de uma estimulação adequada desde os primeiros dias do bebê.

É necessário fornecer subsídios, desde cedo, para que a linguagem possa ocorrer de forma produtiva, como: interagir com a criança a todo o momento, permitir que ela – a sua maneira – interaja com o mundo e com outros interlocutores, usar recursos linguístico-prosódicos que atraiam sua atenção e participação em situações interativas, expô-la e a engajar em diversos gêneros discursivos, entre outros.

E quando forem identificadas dificuldades nesse processo de aquisição, a Fonoaudiologia pode ajudar o sujeito, promovendo estratégias que favoreçam um processo comunicativo amplo e funcional da criança. Diante disso, os fonoaudiólogos devem refletir se o uso de recursos terapêuticos mecânicos, descontextualizados e que reduzem a linguagem apenas à fala são realmente eficazes para favorecer a aquisição linguística da criança.

Por isso, defende-se uma concepção multimodal da linguagem. A apropriação dela pela Fonoaudiologia proporcionaria a emergência de envelopes multimodais no processo de aquisição da linguagem pela criança, ou seja, permitiria a realização de um trabalho mais próximo do uso da língua em contextos de interação.

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho. Language development in the speech-language therapy clinic in a multimodal perspective. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 89-111, 2015.

ABSTRACT: *Language acquisition comprises a continuous dialogic process of mutual development of speech, gestures, the look that (inter)related looks and constitutes a single set of production and meaning. This conception of a multimodal language is now beginning to set foot in speech-language practice, which seeks to promote healthcare in human communication. Therefore, this study aimed to analyze the linguistic development in a multimodal perspective of a child with a disorder in the language acquisition process. To that end, three therapeutic encounters between a child and a speech-language therapist were filmed and a common activity (a game about animals) held in those sessions was analyzed. It was found that there is integration between the use of gestures and speech, especially in parts that attract the child's attention. In addition, there was a development of verbal productions characteristic of children's trajectory. In the clinical assessment phase, it was observed that the boy would only exhibit more babbling behavior during the therapeutic process. There has also been an emergence of the use of jargon and the first words recognizable and interpretable by a grown up. It is believed that this development has been favored by speech-language therapy in association with family stimulation.*

KEYWORDS: *Linguistics. Speech. Language acquisition. Language disorders. Multimodality.*

Referências

ALVES, L. M. et al. Aspectos temporais e entonativos na leitura e compreensão de crianças com transtorno de aprendizagem. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 151-157, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, A. T. M. C. **Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado**. 106f. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e educação: Um encontro histórico**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2007. 136 p.

BRAZIL, D. **Discussing discourse**. Birmingham: English Language Research, 1987.

CAVALCANTE, M. C. B. Rotinas interativas mãe-bebê: constituindo gêneros do discurso. **Investigações**, Recife, v. 21, p. 153-170, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. C. Qualidade vocal e deslocamentos na dialogia mãe-bebê. **Veredas**, v. 16, p. 23-37, 2012.

CAVALCANTE, M. C. B.; BRANDAO, L.P. Gesticulação e fluência: contribuições para a aquisição da linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 1, p. 55-66, 2012.

DROMI, E. Babbling and early words. In: SALKIND, N. J. (Ed.). **Child development**. Macmillan psychology reference series. New York: Mcmillan, 2002.

FONTE, R. et al. A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões. In: BARROS, I. R. et al. (Org.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2014. p. 11-26.

KENDON, A. Language and gesture: unity or duality? In: MCNEILL, D. (Ed.). **Language and gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 47-63.

_____. The Study of Gesture: some remarks on its history. **Recherches sémiotiques/semiotic inquiry**, v. 2, p. 45-62, 1982.

KNAPP, M. L. **La comunicación non verbal**: el cuerpo y el entorno. Barcelona: Paidós Ibérica, 1982.

LAVER, J., BECK, J. M. Unifying principles in the description of voice, posture and gesture. In: CAVÉ, C.; GUAÏTELA, I.; SANTI, S. (Ed.) **Oralité et gestualité**: interactions et comportements multimodaux dans la communication. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 15-24.

LIMA, A. N. F. et al. Recursos linguísticos prosódicos como facilitadores do desenvolvimento da linguagem na clínica fonoaudiológica do autismo. **Investigações**, v. 23, p. 49-64, 2010.

LOCKE, J. L. Desenvolvimento da capacidade para a linguagem falada. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (Org.). **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 233-252.

MARCUSCHI, L. A. Fenômenos intrínsecos da oralidade: hesitação. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2006. p. 48-70.

MASINI, M. L. H. **O diálogo e seus sentidos na clínica fonoaudiológica**. 304f. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

MCNEILL, D. Introduction. In: MCNEILL, D. (Ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 [1985].

_____. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

NOBREGA, P. V. A.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Investigações**, v. 25, n. 2, p. 158-183, 2012.

SCARPA, E.M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v. 2, p. 203-232.

_____. O lugar da holófrase nos estudos de Aquisição da Linguagem. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 51, p. 187-200, 2009.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

A SUPERDIVERSIDADE NA PAISAGEM LINGUÍSTICA DA CIDADE DE JUIZ DE FORA (MG): O USO DE DIFERENTES LÍNGUAS EM GRAFITES E PICHações

Mariana Schuchter SOARES¹
Ana Claudia Peters SALGADO²

RESUMO: O objetivo deste trabalho é reconhecer a presença de recursos de línguas políticas diversas em pichações e grafites na cidade de Juiz de Fora (MG), considerando os tempos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) em que estamos inseridos. A superdiversidade está ligada a fatores como o surgimento e a expansão da internet, a questões de mobilidade social e ao desenvolvimento da tecnologia em geral, que têm promovido contatos linguístico-culturais muito mais intensos e a ampliação dos repertórios comunicativos (RYMES, 2010). Assim, esta pesquisa de abordagem qualitativa e de base etnográfica busca descrever essa realidade, a qual existe no mundo inteiro em diferentes graus. Consideramos, portanto, fotografias da paisagem linguística da cidade voltadas para pichações e grafites com recursos em diferentes línguas, tais como inglês, italiano, espanhol e húngaro. Além disso, realizamos entrevistas com três grafiteiros da cidade. Esses dados coletados evidenciam como o grafite pode ser considerado tanto como parte de fluxos transculturais globais quanto como práticas subculturais locais (PENNYCOOK, 2009).

PALAVRAS-CHAVE: Grafites/pichações. Recursos linguísticos. Superdiversidade.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail:* marischuchter@yahoo.com.br

² Universidade Federal de Juiz de Fora. *E-mail:* ana.peters@ufjf.edu.br

Introdução

As cidades contemporâneas são marcadas por um grande número de variados estímulos visuais, o que inclui placas de estabelecimentos comerciais, *outdoors*, letreiros luminosos, *banners* e cartazes. Além dos anúncios publicitários, há ainda placas indicativas de lugares, nomes de prédios, sinais de trânsito, propagandas políticas, etc. Tudo isso faz parte da paisagem linguística (e social) urbana.

De acordo com Shohamy e Gorter (2009, p. 1), enquanto a língua é utilizada pelos indivíduos para falar e ouvir, é também representada e exibida de forma escrita, algumas vezes por razões funcionais e outras com propósitos simbólicos. Essas são representações criativas que compõem a ecologia em contextos locais, globais e transnacionais, em línguas múltiplas.

Nesse sentido, neste trabalho, buscamos discutir dois elementos que fazem parte da paisagem linguística da cidade de Juiz de Fora (MG): o grafite e as pichações. Consideramos, especialmente, os diferentes recursos linguísticos, de diferentes línguas políticas (inglês, português, italiano, etc.) utilizados nessas manifestações escritas. A diversidade de línguas presente nessas manifestações, consideradas como transgressoras por serem feitas de forma ilícita em sua maioria, evidencia a realidade urbana atual e as diferentes identidades que são construídas e que coexistem em um mesmo espaço. Nesse sentido, como afirma Pennycook (2009, [s.p.]), os grafites podem ser concebidos como as “*Twenty-First Century stained glass windows*”, i.e., “as janelas vitrais do século XXI”, por permitirem o acesso àquilo que acontece nas ruas e, ao mesmo tempo, nas mentes dos sujeitos contemporâneos.

É relevante destacar que a reutilização dos espaços públicos através dos grafites e das pichações constitui um desafio à propriedade privada, uma vez que a ordem simbólica é subvertida com a apropriação do espaço do outro. Assim, tanto a pichação quanto o grafite, se realizados em propriedade

alheia sem autorização, são considerados vandalismo e crime ambiental no Brasil, de acordo com a Lei n. 9.605/98 (Lei dos Crimes Ambientais), e a pena é detenção de três meses a um ano, e multa.

Ainda de acordo com Pennycook (2009, [s.p.]), o grafite pode ser considerado tanto como parte de fluxos transculturais globais quanto como práticas subculturais locais. Assim, apesar de essas manifestações artísticas e linguísticas existirem por todo o mundo, e de terem sua origem conhecida em Nova York (Estados Unidos), na década de 1970, elas ganham contornos locais, de acordo com as características de determinada região e de seus idealizadores. Dessa forma, analisaremos qualitativamente a paisagem linguística local, considerando aspectos históricos e culturais da cidade, bem como aspectos internacionais do grafite e questões de superdiversidade (VERTOVEC, 2007; BLOMMAERT, 2013), de forma a mostrar como esse ambiente urbano é delineado. Para isso, utilizamos algumas fotografias tiradas por toda a cidade, bem como entrevistas com grafiteiros/pichadores locais.

Assim, na primeira seção, discutimos a questão das diferentes línguas em tempos de superdiversidade, considerando as teorias de Vertovec (2007) e Blommaert (2013). Na segunda seção, apresentaremos o cenário da pesquisa, a cidade de Juiz de Fora, quanto a aspectos como os residentes estrangeiros em meio à população local, influências da Universidade Federal de Juiz de Fora como universalizadora de conhecimento e os movimentos migratórios do século XIX. Na terceira seção, por sua vez, mostramos e discutimos algumas fotografias tiradas pela pesquisadora na cidade em questão, as quais ilustram os usos de diferentes línguas nas pichações e grafites. Na quarta e última seção, apresentamos alguns fragmentos de entrevistas com três grafiteiros (ex-pichadores) da cidade de Juiz de Fora, incluindo aspectos como o uso de recursos de diferentes línguas nas pichações e a subjetividade em relação a essa arte de rua.

As línguas diversas em tempos de superdiversidade

Vertovec (2007, 2010) cunhou o termo superdiversidade, que tem sido utilizado em diversas áreas, tais como a Antropologia e a Linguística. Para ele, em décadas mais recentes, a natureza da imigração no contexto inglês – e, como acreditamos, em outros meio ambientes em diferentes graus e nuances –, tem originado um tipo de “diversificação da diversidade”, não apenas em termos de etnia e de origem dos imigrados, mas também no que se refere a “uma variedade de significantes variáveis que afetam onde, como e com quem as pessoas convivem” (VERTOVEC, 2007, p. 1, tradução nossa).³ Como acreditamos, apesar de se configurar em graus variados, a superdiversidade já está por toda parte, principalmente nos centros urbanos.

Nesse sentido, para Blommaert (2013, p. 10), a expressão superdiversidade se refere à “diversidade dentro da diversidade”, i.e., ao aumento na tessitura da diversidade das sociedades contemporâneas. Para o autor, esse fato tem relação com duas forças distintas, mas interconectadas, que emergiram praticamente no mesmo momento histórico e que afetaram a forma como os indivíduos organizavam suas vidas. Essas forças foram (i) o final da Guerra Fria (e as consequentes mudanças nos padrões migratórios) e (ii) a internet.

Na época da Guerra Fria, a ordem mundial era bem definida:

Pessoas de uma localidade não podiam frequentemente e facilmente viajar e interagir com pessoas de outro lugar; se o fizessem, poderiam inserir-se em circunstâncias severamente conflituosas, sendo consideradas como refugiados ou dissidentes. (BLOMMAERT, 2013, p. 10, tradução nossa)⁴

³No original: “[...] a variety of significant variables that affect where, how and with whom people live”.

⁴No original: “[...] people from one camp did not often or easily travel to or interact with people from the other camp; IF they did that, it would be under severely conflictual circumstances, as refugee or dissident”.

Com o final da Guerra Fria, em fins da década de 1980, os padrões de mobilidade humana começaram a mudar. Para Blommaert (2013, p. 11), a partir de então, mais pessoas de mais lugares migraram para outros locais, pelos mais diferentes motivos. Essa mobilidade foi ainda mais intensa com o surgimento da internet, que começou a expandir seus domínios no começo da década de 1990. Com isso, surgiram também o celular e os mais variados meios de comunicação. A tecnologia, de forma geral, desenvolveu-se, facilitando não apenas a comunicação a longa distância, mas também proporcionando viagens mais rápidas para lugares diversos.

Uma das consequências dessa superdiversidade é o aumento da imprevisibilidade. Agora, o “outro” é uma categoria em constante fluxo, sempre em processo de mudança. Sobre esse “outro” pouco se pode supor (BLOMMAERT, 2013, p. 11). Assim, para Blommaert (2013, p. 11), a superdiversidade é guiada por três palavras-chave: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade.

Em meio a tantas transformações, estão os contatos linguístico-culturais. Esses se tornaram muito mais intensos a partir das mudanças em termos de mobilidade, o que sugere que a ideia de fronteiras linguísticas é um mero construto ideológico. Se antes as nações eram detentoras de suas “línguas” (enquanto instrumentos políticos), hoje já não o são. De acordo com Rajagopalan (2009, p. 65) sobre a língua inglesa (o que, na verdade, encaixa-se em todas as línguas do mundo em tempos de superdiversidade), a língua não tem pátria, nem está delimitada a uma região geográfica.

Portanto, se hoje temos contato constante com diversas línguas nas ruas da cidade – afinal, há falantes de pelo menos 180 línguas indígenas, mais ou menos 30 línguas de imigrantes e línguas de sinais, que convivem com o português no Brasil (Cf. dados do IBGE, 2002), bem como falantes e usuários de línguas estrangeiras (já nem tão “estrangeiras” assim) –, pela televisão, pelo rádio, pela internet etc., não há como dizer que somos monolíngues.

Temos repertórios comunicativos (RYMES, 2010) individuais, diferenciados pelos contatos linguístico-culturais e pelas experiências ao longo da vida.

Assim, através dos grafites e das pichações também é possível evidenciar o quanto os repertórios comunicativos estão diversificados, e o quanto a ideia de que “brasileiro só fala português” (que nunca foi verdadeira, mas que ainda se mostra presente no senso comum) está mais do que ultrapassada.

O cenário da pesquisa: a cidade de Juiz de Fora (MG)

Nesta seção, falaremos sobre o cenário desta pesquisa ainda em andamento: a cidade de Juiz de Fora. Assim, abordaremos os seguintes aspectos: (i) como a cidade é dividida; (ii) movimentos migratórios nos séculos passados; (iii) residentes estrangeiros em meio à população local; (iv) influências da Universidade Federal como universalizadora de conhecimento.

Juiz de Fora está localizada na Zona da Mata do estado de Minas Gerais, a cerca de 280 km da capital Belo Horizonte. De acordo com o *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁵, a cidade conta, hoje, com uma área de 1.435,664 km², dividida em oito zonas: Norte, Nordeste, Noroeste, Leste, Oeste, Centro, Sul e Sudeste. A Figura 1, a seguir, mostra o mapa da cidade:

⁵ Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

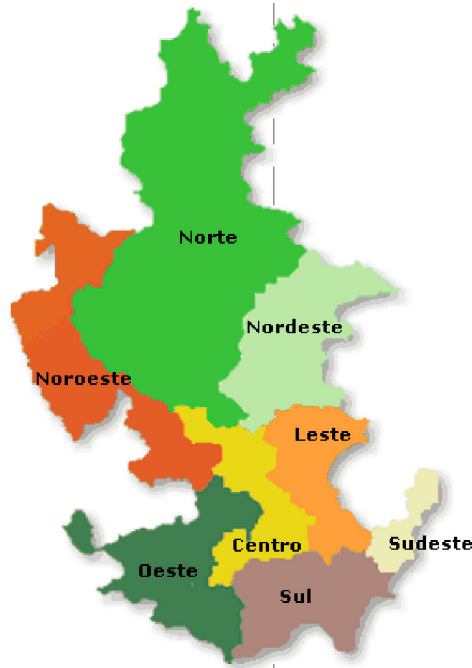


Figura 1: Mapa de Juiz de Fora dividido em zonas.

Fonte: Soares (2013)

A história da cidade sempre esteve pontuada por movimentos migratórios, desde sua fundação. Ela abrigou, no século XIX, indivíduos originários de diversas localidades do mundo. Primeiramente, recebeu uma enorme população escrava africana (em sua maioria, do agrupamento linguístico/cultural bantu), trazida através do tráfico negreiro, a partir do ano de 1870, para o desenvolvimento da produção cafeeira (CUNHA LACERDA, 2009). Já os italianos vieram por volta do ano de 1880 e se espalharam por várias regiões da cidade (sem que houvesse a formação de colônias), a fim de suprirem as necessidades de livre mão de obra, muito mais relacionada ao trabalho urbano do que ao agrícola (GAIO, 2013). No entanto, conforme demonstra o trabalho de Gaio (2013), a perda cultural e linguística foi muito grande, uma vez que as gerações mais novas sequer conhecem as origens de seus ancestrais. Além disso, os alemães, austríacos, dinamarqueses e holandeses

também emigraram de sua terra natal, a fim de formarem uma colônia agrícola e/ou trabalharem na construção da Estrada União e Indústria, no ano de 1858, estabelecendo-se na colônia D. Pedro II (SOARES, 2013), localizada na atual Zona Oeste da cidade e extinta em 1885. No entanto, apesar desse fluxo migratório, conforme demonstramos em Soares (2013), também houve a manutenção da língua portuguesa na cidade de Juiz de Fora e a perda das variedades de língua alemã, devido a diversos fatores ecológicos, dentre os quais está a hegemonia da língua portuguesa – eleita como “língua brasileira” desde os tempos remotos, o que tende a sufocar a autonomia dos falantes de outras línguas. Naquela época, com os conflitos mundiais e com a crescente tensão entre os interesses da nação hegemônica e das sociedades minoritárias que conviviam no mesmo território, as variedades de língua alemã se perderam, sem que exercessem influências significativas no “português da Vila de Santo Antônio do Paraibuna” (hoje, o português juizforano). Essa perda foi tão intensa que quase não encontramos marcas do alemão na paisagem linguística da cidade. Até o momento da pesquisa, foram encontrados pichações e grafites em línguas diversas, mas não em alemão.

Os movimentos migratórios, naquela época, aconteceram com o intuito de suprir as necessidades de mão de obra na cidade (bem como de fugir de problemas encontrados na terra natal dos emigrados), que estava em franco desenvolvimento. Nos dias atuais, pode-se dizer que a economia da cidade gira em torno, principalmente, do contingente populacional e turístico atraído pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), fundada no ano de 1960. De acordo com o professor do Departamento de História da UFJF, Marcos Olender, em entrevista ao jornal *Tribuna de Minas*, em 27/4/2012, “temos uma nova leva de visitantes de outras nacionalidades que se estabelecem temporariamente aqui [em Juiz de Fora], principalmente vinculados a programas de intercâmbio”. Ainda segundo a referida reportagem, a UFJF contava, na época, com cerca de 120 alunos estrangeiros, sendo muitos europeus e africanos.

Conforme dados do IBGE relativos ao Censo Demográfico 2010⁶, um terço da população de Juiz de Fora, naquele ano, não tinha nascido na cidade. Isso representava 173.209 de 516.247 habitantes. Ainda, cerca de 50.221 residentes em Juiz de Fora tinham vindo de outros estados. Esses números, conforme matéria publicada no jornal *Tribuna de Minas*, no dia 28/4/2012, não levavam em conta a maioria dos estudantes de fora, uma vez que as pessoas que têm família em outras cidades, mas vivem em Juiz de Fora e fazem uso da rede de ensino local, normalmente são contabilizadas como habitantes dos municípios onde seus pais residem. Por isso, o número de pessoas de fora presentes no dia a dia da cidade é ainda maior.

Em 2010, Juiz de Fora já era a segunda cidade mineira em número de residentes estrangeiros, somando 1.050 pessoas. O município, que tem a característica de atrair imigrantes, contava ainda com 186 habitantes naturalizados brasileiros. Hoje, esse número com certeza é muito maior. Isso porque a cidade cresce, a cada dia, a olhos vistos. Além disso, a Universidade Federal de Juiz de Fora, junto ao governo federal, tem expandido suas políticas de intercâmbio. Vários projetos, tais como o *Sisu*⁷ e o *Ciência sem fronteiras*,⁸ têm dado oportunidade a mais jovens de outras localidades de ingressarem na faculdade.

⁶ Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=313670&search=minas-gerais|juiz-de-fora|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>. Acesso em: 15 jun. 2012.

⁷ O *Sistema de Seleção Unificada (Sisu)* é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), a partir do qual *instituições públicas de ensino superior oferecem vagas* para candidatas, de todo o Brasil, participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

⁸ O programa *Ciência sem Fronteiras* busca promover a consolidação e a internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. O projeto prevê a utilização de bolsas de intercâmbio, de forma que alunos de graduação e pós-graduação possam fazer estágio no exterior, bem como atrair pesquisadores do exterior que queiram se fixar no Brasil ou estabelecer parcerias com os pesquisadores brasileiros.

Assim, podemos dizer que o fator UFJF tem estabelecido novos padrões migratórios na cidade, uma vez que a instituição recebe: (i) estudantes de diversos lugares do mundo, como África, Coreia, Japão, Espanha, Alemanha, Argentina etc. em intercâmbio; (ii) alunos estrangeiros que se estabelecem como refugiados políticos; (iii) alunos que vêm de outras cidades e estados com diferentes falares; (iv) professores de diferentes origens que vêm participar de projetos ou para atuarem como docentes permanentes; (v) funcionários aprovados em concursos, com diferentes culturas etc. Esses novos padrões têm gerado muitos novos contatos linguísticos – com uma rapidez e uma inconstância muito maior do que nos séculos passados –, que foram surgindo ao longo do tempo e/ou que ainda estão em curso.

Como percebemos ao longo desta pesquisa, muitas das pichações e dos grafites realizados pela cidade se manifestam através de línguas outras que não o português. Apesar de tratarmos de um cenário específico, acreditamos que essa dinâmica intercultural reflete, em grande medida, o que tem ocorrido em outras partes do Brasil e do mundo, uma vez que há cada vez mais mudanças em termos de organização espacial – seja local ou translocal e/ou real ou virtual – e, conseqüentemente, em termos de diversidade cultural e de repertórios linguísticos. Uma vez que o mundo vem se tornando, ao longo do tempo, uma complexa rede de vilas, cidades, bairros ou assentamentos conectados por laços materiais e simbólicos de maneiras muitas vezes imprevisíveis, consideramos que é preciso que essa complexidade seja realmente examinada e compreendida (BLOMMAERT, 2012, p. 1).

As diferentes línguas nos grafites e nas pichações de Juiz de Fora: perspectivas em fotografias

De acordo com uma reportagem do jornal *Tribuna de Minas*,⁹ na Rua São Mateus, Zona Sul da cidade, ao longo de 1,4 quilômetro, há uma pichação a cada 20 metros em algum muro, parede ou portão. A realidade, segundo o jornal – e como podemos perceber ao circularmos pela cidade –, não é exclusiva daquela rua.

Grande parte dessas pichações (ou dos grafites) está em línguas diversas do português. Assim, a fim de ilustrarmos a presença das pichações em línguas diversas em Juiz de Fora, foram tiradas, até o momento, 150 fotografias pela cidade, algumas das quais apresentaremos nesta seção. Nelas, encontramos ocorrências com recursos linguísticos do inglês, do espanhol, do italiano e do húngaro.

Na Figura 2, a seguir, apresentamos uma pichação em língua inglesa, localizada na Zona Oeste de Juiz de Fora:

⁹ Disponível em: <<http://www.tribunademinas.com.br/uma-pichacao-a-cada-20m-na-sao-mateus/>>. Acesso em: 28 mar. 2012.



Figura 2: pichação na Rua Vicente José Weiss, São Pedro, 10
nov. 2014

O termo “shody”, presente na pichação da Figura 2, é utilizado como linguagem de rua, principalmente na Inglaterra, com o significado de “porcaria” ou “merda”. Nesse caso, vem acompanhado da palavra “Anark” (“anarquia” em português), mostrando o posicionamento político daquele que escreveu. Pode ser que essa também seja a assinatura de um “crew”, pois a mesma marca foi encontrada em outros lugares do bairro.

A Figura 3, a seguir, mostra novamente o uso da língua inglesa, dessa vez na Zona Norte da cidade:



Figura 3: Pichação na Avenida JK, Bairro Barreira do Triunfo, 21 set. 2014

Neste caso, foi utilizado o número “4” para representar “for”, recurso muito presente na internet. A ideia foi formar a expressão “forever true” (“para sempre verdadeiro”). Essa pichação ainda foi acompanhada da possível assinatura de um “crew”, “Brooklyn 14”, que remete à origem do grafite, em Nova York, nos anos 1970.

Na Figura 4, a seguir, apresentamos o uso de recursos linguístico do espanhol, na Zona Norte da cidade:



Figura 4: Inscrição em um grafite na Rua Cabo Raul José Maria, Bairro Barbosa Lage, 11 jan. 2015

Essa inscrição, acompanhada de um grafite feito em um muro de uma escola, mostra o uso de recursos do espanhol, que fazem parte do repertório comunicativo do escritor. Isso considerando que, para Rymes (2010, p. 528, tradução nossa), repertório comunicativo é “o conjunto de formas com que os indivíduos usam a língua e o letramento, bem como outros meios de comunicação (gestos, vestuário, postura ou acessórios) para funcionarem efetivamente nas múltiplas comunidades das quais participam”. Os termos “sin origen” (“sem origem”) e “sin proyección” (“sem projeção”) remetem ao caráter marginal do grafite, uma vez que a maioria dos artistas não tem reconhecimento e dispõe de pouco espaço para sua arte na sociedade.

A Figura 5, a seguir, apresenta o uso do italiano na Zona Oeste de Juiz de Fora:



Figura 5: pichação na Rua Mário Cruz Meyer, Bairro Dom Orione, 10 out. 2014

Nesse caso, a expressão “La famiglia”, do italiano, é utilizada juntamente com “to baum”, recurso do internetês do português. Essa construção informal é, atualmente, comum em *chats* e redes sociais, com o significado “estou bem”. É interessante notar como o repertório desse escritor é diversificado, uma vez que, nele, há recursos do italiano e do português da internet. Isso remete à questão levantada por Blommaert (2013), em que defende que uma das faces da superdiversidade é o desenvolvimento e o uso da tecnologia, considerando principalmente a internet. A fotografia em questão mostra, portanto, como os indivíduos são influenciados pelo meio ambiente virtual e, por isso, podem acabar transportando essa linguagem dos *chats* e redes sociais também para ambientes físicos.

Na Figura 6, a seguir, mostramos novamente o uso do italiano, também na Zona Oeste de Juiz de Fora:



Figura 6: Pichação/grafite na Rua Luiz Gonzaga de Araújo Evangelista, Bairro Estrela Sul, 05 out. 2014

Nesse caso, “La cranio” significa “o crânio” em português. Essa pichação (cujas letras desenhadas lembram o grafite) está localizada em frente ao maior *shopping* da cidade. É possível que essa seja uma marca de um “crew” (muito frequente entre as pichações e grafites da cidade) ou de um único indivíduo.

A Figura 7, a seguir, mostra o possível uso do húngaro na região central da cidade:



Figura 7: Pichação na Rua São João, Bairro Centro, 30 out. 2014

Conforme acreditamos, a palavra “ürban” (com trema) pode ser de origem húngara. Os termos “urban” (sem trema) e sua variação “ürban” foram encontrados em *sites* de origens diversas – inglesa, alemã, árabe, alemã, húngara etc., – com o sentido de “urbano”. No entanto, esse termo com trema também foi encontrado em passagens da bíblia húngara antiga com o significado de “Senhor”. Um exemplo é a frase “akik az **Ürban** bíznak, erejük megújul, szárnyra kelnek mint a saskeselyük¹⁰” (“aqueles que esperam no **Senhor** renovam as suas forças, sobem com asas como águias”), retirada de Isaías, Cap. 40, versículo 31. O *site Google Tradutor* também detecta a origem da palavra

¹⁰ Disponível em: <http://epa.niif.hu/02100/02190/00130/pdf/KM_1983_04_256.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

como húngara. Além disso, atualmente o termo foi retomado pela ferramenta digital “Ürban Pad”¹¹ – desenvolvida pela empresa *Lionel Barret de Nazarís* –, a partir da qual é possível construir uma cidade em 3D.

A verdade é que não é possível saber se o escritor pretendia realmente colocar o trema ou se foi apenas uma marca de tinta não intencional. No entanto, independente disso, a foto mostra o quanto os repertórios comunicativos podem ser diversificados no meio urbano, considerando a existência de tantos recursos de diferentes línguas políticas. Assim, não acreditamos que o uso de línguas diferentes do português nessas manifestações artísticas esteja vinculado somente à origem norte-americana do grafite, uma vez que não há somente ocorrências de recursos do inglês, mas também de línguas latinas, europeias e euro-asiáticas em meio a essa paisagem.

O que dizem os grafiteiros (ex-pichadores) da cidade de Juiz de Fora?

Ainda buscando pesquisar a paisagem linguística da cidade, foram realizadas três entrevistas escritas, através de uma rede social, com grafiteiros (ex-pichadores) da cidade. As perguntas direcionadas aos entrevistados estão disponíveis no Quadro 1, a seguir:

¹¹ A partir desse aplicativo, é possível criar uma cidade 3D.

Quadro 1: Perguntas feitas aos grafiteiros (ex-pichadores) de Juiz de Fora

- 1) Por quanto tempo atua/atuou na cena grafite-pichação em Juiz de Fora?
- 2) Você fazia suas pichações escondido? Já teve problemas com a polícia?
- 3) Qual é a intenção do grafiteiro ou pichador ao fazer uma pichação? O que se busca expressar?
- 4) Estou pesquisando o uso de línguas estrangeiras em pichações em Juiz de Fora. Isso é muito frequente, principalmente em inglês, mas já encontrei também em italiano e em espanhol. Por que você acha que isso acontece? O que você acha que isso simboliza (ou representa)?
- 5) O que são os “crews”?
- 6) Li em alguns artigos que as pichações e o grafite estão ligados ao hip-hop e ao skate. É isso mesmo? Só temos pichadores em JF que curtem essas duas coisas?
- 7) Você conhece pichadores que são universitários? E da área de Letras?
- 8) Qual é a idade média dos pichadores-grafiteiros de Juiz de Fora?

Rodrigues (30)¹² atuou na cena grafite-pichação por quase 12 anos, de 2001 até meados de 2012. De acordo com o entrevistado, grande parte de suas pinturas era feita de forma ilegal. “Com o tempo fui criando uma consciência artística maior e ficando mais exigente com minhas pinturas, isso me levou a procurar lugares mais calmos ou legalizados para pintar” (RODRIGUES, 2015). Quanto à pergunta “qual é a intenção do grafiteiro ou pichador ao fazer uma pichação? O que se busca expressar?”, Rodrigues (30) disse:

No meu caso começou como revolta, mais [sic] logo se converteu em pura vontade de fazer sempre um trabalho melhor do que o anterior. *Com o tempo, pude conhecer escritores de graffiti de outras cidade e países, cada um com um estilo de pintura,*

¹² Os nomes dos entrevistados são fictícios, a fim de preservarmos suas identidades. Além disso, não modificamos as grafias das entrevistas realizadas pela rede social.

alguns muito bons, e isso acendeu em mim uma vontade muito grande de fazer parte disso como um dos melhores, o que me levou a estudar muito desenhos e manter sempre um compromisso com a qualidade de meus trabalhos. (Rodrigues, entrevista concedida em 19 jan. 2015, grifo nosso)

Silva (36), por sua vez, atua como grafiteiro há 10 anos em Juiz de Fora. Hoje, é reconhecido como artista e faz trabalhos voluntários ligados à arte do grafite. Para ele, a intenção do grafiteiro é “estar evoluindo e contribuindo com a cultura”. O entrevistado não falou sobre a questão das pichações e, através de suas colocações, é possível perceber que ele separa grafite (arte) e pichação (cuja conotação é negativa no meio social), considerando-se apenas como grafiteiro.

Júnior (40) atua desde 1997, antes como pichador e, atualmente, como grafiteiro. São 18 anos na cena grafite-pichação de Juiz de Fora. De acordo com ele, “[...] os tags “pichação” ficam no início da cultura, para depois saber que a atividade é responsável e legítima” (JÚNIOR, entrevista concedida em 20 jan. 2015). Ao responder a pergunta “qual é a idade média dos pichadores-grafiteiros de Juiz de Fora?”, afirmou:

Do conhecimento q [SIC] tenho geralmente são menores... pelo fato do conhecer, da adrenalina... temos q tratar esse assunto com mais seriedade, pois muitos morrem ou vão presos...e lá aprendem só mais ódio... nem tanto aqui, mas por todo o Brasil. (Júnior, entrevista concedida em 20 jan. 2015)

Rodrigues (30), por sua vez, corroborou a afirmação de Júnior (40): “adolescentes, acho que algo entre 15 a 25 anos. Mas ainda hoje temos os que chamamos ‘velha escola’, que geralmente são pessoas com mais de 15 anos de graffiti, então também tem alguns bem mais velhos”.

Silva (36) afirmou, também, que conhece universitários e até mesmo doutores que participam dos *crews*, os quais, segundo ele, “são grupos de

graffiteiros ou de Bboys¹³ ou até de *rappers* (mais comum nas décadas de 80 e 90)”. O *crew* do qual o entrevistado participa é intitulado “Underground” (Silva, entrevista concedida em 19 jan. 2015).

De acordo com Rodrigues (30),

Crews são os grupos que você faz parte. Se você faz parte de um grupo de amigos que sempre sai junto a pintar, é natural que formem um grupo, e divulguem o nome dele o máximo possível. Graffiti é muito sobre fama, mesmo que apenas entre os outros escritores, então se você faz parte de uma crew com 20 escritores que estão sempre bombardeando a cidade, ou que tem apenas os melhores escritores da cidade, ou do país, mais respeito você consegue nas ruas (Rodrigues, entrevista concedida em 19 jan. 2015, grifo nosso).

Conforme percebemos nas pichações presentes na cidade de Juiz de Fora, muitas delas consistem em assinaturas de diferentes “crews”, os quais competem entre si em relação à frequência, à qualidade e ao grau de dificuldade (os lugares mais altos e mais difíceis são os preferidos) de suas pichações. Assim como afirma Rodrigues (30), o grafite/pichação “é muito sobre fama”.

Nas entrevistas, destacamos a pergunta: “estou pesquisando o uso de línguas estrangeiras em pichações em Juiz de Fora. Isso é muito frequente, principalmente em inglês, mas já encontrei também em italiano e em espanhol. Por que você acha que isso acontece? O que você acha que isso simboliza (ou representa)?”. De acordo com Rodrigues (30),

Quando eu fazia parte da cena, o mais comum era simplesmente assinar um nome, quando se escrevia algo utilizamos sempre o português mesmo. *Mas sendo o graffiti uma cultura internacional onde os diversos escritores estão sempre em*

¹³ Bboy é o nome de quem pratica o *Break*, dança que representa um dos três elementos do Hip Hop (os outros dois são o rap e o grafite). O termo é a abreviação de *Break Boying* e foi criado no Bronx, na década de 70, pelo DJ Kool Herc. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/cultura/a-historia-do-hip-hop-bboy-na-fita>>. Acesso em: 28 set. 2015.

contato com escritores de todos os cantos do mundo, seja em encontros ou através da divulgação do trabalho pela internet, pode se usar o inglês com uma tentativa de “internacionalizar” seu trabalho, e aumentar sua fama no meio. (Rodrigues, entrevista concedida em 19 jan. 2015, grifo nosso)

Segundo o entrevistado, os diversos “escritores” (nome que se dá aos pichadores e grafiteiros) estão sempre em contato com outras pessoas que fazem o mesmo trabalho, em diferentes lugares do mundo. Ele ainda cita possíveis encontros internacionais, bem como a internet (tão presente na vida de todos os indivíduos na era da superdiversidade). Já para Silva (36),

[...] o graffiti é de origem norte-americana, [sic] eu uso termos em inglês por se tratar da cultura que se desenvolveu em meados da década de 70 no Bronx, em Nova York, nos vagões do metrô. (Silva, entrevista concedida em 23 jan. 2015)

Assim, para o entrevistado, a origem norte-americana do grafite influencia o uso de línguas estrangeiras nessas manifestações em Juiz de Fora. Na verdade, como acreditamos, isso não aconteceria se a língua inglesa (entre outras LEs) não fosse, atualmente, tão presente no meio ambiente da cidade.

Júnior (40), por sua vez, respondeu: “dessa eu nem sabia... mais [sic] acho que fortalece a cultura, *pois mostra q está presente no mundo... sua voz*”. Assim como o grafite/pichação está presente no mundo, podemos dizer, pelo que observamos até o momento, que o mundo (e seus diferentes recursos linguístico-culturais) também está presente no grafite/pichação. Portanto, isso remete à existência de um caráter local, global e transnacional (PENNYCOOK, 2009) nas pichações e nos grafites de Juiz de Fora.

Considerações finais

Esta pesquisa qualitativa e de base etnográfica teve por objetivo reconhecer a presença de recursos de línguas políticas diversas em pichações e grafites na cidade de Juiz de Fora/MG, considerando os tempos de superdiversidade (VERTOVEC, 2007) em que estamos inseridos, através de fotografias e fragmentos de entrevistas como três grafiteiros locais. Nesse contexto, mostramos o uso de línguas como o inglês, o italiano, o espanhol e o húngaro nessas manifestações artísticas e culturais. Essa presença de línguas políticas diversas no cenário da cidade (o que reflete o que acontece atualmente em grande parte do mundo) evidencia aspectos de superdiversidade, marcada principalmente pela mobilidade social e cultural, bem como por avanços tecnológicos que permitem a comunicação em tempo real e o acesso instantâneo à informação. Isso quer dizer que as fronteiras linguístico-culturais não são uma realidade, e que estamos em um “mundo plurilíngue” – ou, nos termos de Rymes (2010), em um mundo em que diferentes repertórios comunicativos (RYMES, 2010), formados por fragmentos de línguas diversas, coexistem no mesmo espaço. Isso quer dizer que o mundo todo é plurilíngue, globalizado e dinâmico.

Dessa forma, mostramos o grafite, nos termos de Pennycook (2009), tanto como parte de fluxos transculturais globais quanto como práticas subculturais locais. Assim como o grafite e a pichação estão presentes no mundo, podemos dizer, pelo que observamos até o momento, que o mundo (e seus diferentes recursos linguístico-culturais) também estão presentes no grafite e na pichação.

SOARES, Mariana Schuchter; SALGADO, Ana Claudia Peters. The superdiversity in the linguistic landscape of the city of Juiz de Fora/Brazil: the use of different languages in graffiti manifestations. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 112-137, 2015.

ABSTRACT: *The aim of this work is to discuss the presence of foreign languages in graffiti in the city of Juiz de Fora/MG, considering the superdiversity era (VERTOVEC, 2007) in which we are living. The superdiversity is linked to factors such as the emergence and expansion of the Internet, social mobility, and the development of technology in general, all of which have promoted much more intense linguistic and cultural contacts and the expansion of communicative repertoires (RYMES, 2010). Therefore, this qualitative and ethnographic research aims to describe this reality, one that exists around the world in different scales. We have gathered photographs of the city's linguistic landscape turned to graffiti written in different languages, such as English, Italian, Spanish and Hungarian. Furthermore, we conducted interviews with three graffiti artists of the city. These data collected evidence indicating that graffiti can be considered both as part of global transcultural flows and as local sub-cultural practices (PENNYCOOK, 2009).*

KEYWORDS: *Graffiti. Linguistic Resources. Superdiversity.*

Referências

BLOMMAERT, J. Citizenship, language and superdiversity: towards complexity. **Journal of Language, Identity and Education**, v. 12, n. 2, p. 193-196, 2013.

_____. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes:** Chronicles of Complexity. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 28 mar. 2012.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Infográficos:** evolução populacional e pirâmide etária – Juiz de Fora. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/painel/populacao.php?lang=&codmun=313670&search=minas-gerais|juiz-de-fora|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>. Acesso em: 15 jun. 2012.

CUNHA LACERDA, P. F. A. da. **A língua portuguesa em Juiz de Fora no século XIX**: uma investigação sócio-histórica do falar da Zona da Mata Mineira. Relatório (Pós-doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

GAIO, M. M. **Imigração italiana em Juiz de Fora**: manutenção e perda linguística em perspectiva de representação. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

JÚNIOR. Depoimento [jan. 2015]. Entrevistadora: Mariana Schuchter Soares. Juiz de Fora, 2015. 1 arquivo, escrito. Entrevista 003/2015 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

PENNYCOOK, A. Linguistic Landscapes and the Transgressive semiotics of graffiti. In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (Org.). **Linguistic Landscape: Expanding the Scenery**. New York, USA: Routledge, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de. **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2009. p. 55-65.

RODRIGUES. Depoimento [jan. 2015]. Entrevistadora: Mariana Schuchter Soares. Juiz de Fora, 2015. 1 arquivo, escrito. Entrevista 002/2015 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In: HORNBERGER, N. H.; MCKAY, S. L. **Sociolinguistics and Language Education**. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2010. p. 528-545.

SHOHAMY, E.; GORTER, D. (Org.). **Linguistic Landscape: expanding the scenery**. New York, USA: Routledge, 2009.

SILVA. Depoimento [jan. 2015]. Entrevistadora: Mariana Schuchter Soares. Juiz de Fora, 2015. 1 arquivo, escrito. Entrevista 001/2015 concedida para elaboração de dissertação de mestrado da entrevistadora.

SOARES, M. S. **Lieb heimatland, ade!:** o apagamento dos traços língua-cultura identidade alemães em Juiz de Fora/MG e a hegemonia da língua portuguesa. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

_____. **Inscrição em um grafite na Rua Cabo Raul José Maria, Bairro Barbosa Lage.** 11 jan. 2015. 1 foto: color, digital. 2014.

_____. **Pichação / grafite na Rua Luiz Gonzaga de Araújo Evangelista, Bairro Estrela Sul.** 05 out. 2014. 1 foto: color, digital. 2014.

_____. **Pichação / grafite na Rua Mário Cruz Meyer, Bairro Dom Orione.** 10 out. 2014. 1 foto: color, digital. 2014.

_____. **Pichação na Avenida JK, Bairro Barreira do Triunfo.** 21 set. 2014. 1 foto: color, digital. 2014.

_____. **Pichação na Rua São João, Bairro Centro.** 30 out. 2014. 1 foto: color, digital. 2014.

_____. **Pichação na Rua Vicente José Weiss, São Pedro.** 10 nov. 2014. 1 foto: color, digital. 2014.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, v. 29, n. 6, p. 1-42, 2007.

EXPERIÊNCIAS E AÇÕES DE POLÍTICA LINGUÍSTICA NO ÂMBITO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO NA FRONTEIRA

Isis Ribeiro BERGER¹

RESUMO: Este artigo discute experiências e as ações de Política Linguística desenvolvidas no âmbito do projeto multi-institucional Observatório da Educação na Fronteira, desenvolvido entre os anos de 2011 e 2013. O projeto teve como objetivo ampliar o campo de observação sobre a fronteira e sobre os processos educativos peculiares a essas regiões, bem como seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues. A partir de então, visou ao fomento de pesquisas a fim de subsidiar a proposição de políticas linguístico-educacionais para os espaços de escolarização situados em contextos bi/multilíngues de fronteiras nacionais. Neste artigo, enfatizam-se as ações e as experiências que envolveram duas das escolas brasileiras participantes do projeto situadas em Ponta Porã, município brasileiro localizado na fronteira Brasil-Paraguai. Analisa-se, por fim, como a metodologia empregada pelo observatório propiciou aos educadores participantes novas formas de perceber e agir diante da presença de alunos de diferentes línguas maternas nos espaços das escolas, condição importante para a valorização e promoção da diversidade linguística e da integração linguístico-cultural na fronteira.

PALAVRAS-CHAVE: Observatório da Educação na Fronteira. Política Linguística. Escolas na Fronteira.

¹ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus Foz do Iguaçu.
E-mail: isisrberger@gmail.com

Considerações iniciais

O Brasil possui uma extensa faixa de fronteira internacional (15.719 km) que abarca 588 municípios de 11 Unidades da Federação e onde se estima uma população de cerca de dez milhões de habitantes. Nessa longa faixa, algumas regiões são notadamente multilíngues, como é o caso do Arco Central, “que abrange a Faixa de Fronteira dos Estados de Rondônia, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul” (BRASIL, 2009, p. 37) e no qual o Brasil limita-se à Bolívia e ao Paraguai.

Foi nesse recorte (no Arco Central) que se centraram, entre os anos de 2011 e 2013, as ações do projeto multi-institucional Observatório da Educação na Fronteira (doravante OBEDF), em articulação às iniciativas do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (doravante IPOL), com duas universidades públicas brasileiras – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Rondônia (Unir) – e a parceria de escolas públicas brasileiras localizadas em três municípios fronteiriços inscritos no Arco Central: Guajará Mirim (RO) (fronteira Brasil-Bolívia), Epitaciolândia (AC) (fronteira Brasil-Bolívia) e Ponta Porã (MS) (fronteira Brasil-Paraguai).

Tendo como prioridade a ampliação do campo de observação sobre a fronteira e sobre os processos educativos peculiares a essas regiões e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem de crianças bilíngues, o OBEDF visou ao fomento de pesquisas e políticas linguístico-educacionais para espaços de escolarização em ambientes caracterizados pelo bi/multi/plurilinguismo, como o são várias das regiões de fronteiras nacionais.

Sob a ótica da Política Linguística (OLIVEIRA, 2004), ou seja, a partir de uma perspectiva que envolve saberes constituídos em diferentes campos do saber, no artigo são analisadas as experiências e ações desenvolvidas no âmbito desse projeto. No que tange às experiências desencadeadas pelos en-

caminhamentos e ações do projeto, dar-se-á destaque àquelas desenvolvidas por/entre equipes de educadores participantes do observatório em duas escolas brasileiras situadas em Ponta Porã, município brasileiro localizado na fronteira Brasil – Paraguai.² Nesse sentido, analisa-se também como a metodologia empregada pelo Observatório propiciou aos educadores envolvidos novas formas de perceber e agir diante da presença de alunos com diferentes línguas maternas nos espaços das escolas.

O Observatório da Educação na Fronteira

O Observatório da Educação na Fronteira foi concebido a partir do lançamento do *Programa Observatório da Educação*. Tratou-se de um programa instituído pelo Decreto n. 5.803 de 08 de junho de 2006, pelo Governo Federal Brasileiro, visando a fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, tendo dentre suas diretrizes a capacitação de professores, a disseminação de conhecimentos sobre educação, bem como o fortalecimento do diálogo entre comunidade acadêmica, gestores de políticas nacionais de educação e os diversos atores no processo educacional.

A proposição do projeto OBEDF se inscreve no recente enquadre brasileiro de ações e medidas em torno da educação nas fronteiras nacionais, no qual se situam, por exemplo, o Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e o I Seminário de Gestão em Educação Linguística de Fronteira no Mercosul. A idealização e concepção do projeto OBEDF derivou das experiências e resultados das ações realizadas em prol da construção de modelos de ensino-aprendizagem específicos para as regiões de fronteira – precisamente as ações do PEIF.

O projeto OBEDF teve como encaminhamentos norteadores a construção de um panorama da situação sociolinguística de escolas brasileiras localiza-

² Para que a pesquisa pudesse ser realizada nas/com as duas escolas participantes do OBEDF em Ponta Porã foram tomados todos os procedimentos éticos necessários para resguardar a escola e seus participantes.

das na fronteira e suas implicações para/nos espaços escolares, bem como o desenvolvimento de investigações para fins de subsidiar o debate em torno da proposição de metodologias de ensino-aprendizagem e políticas linguístico-educacionais públicas para as regiões de fronteiras nacionais com vistas à valorização e promoção da diversidade linguístico-cultural e integração entre os países vizinhos.

Para tanto, foram delineadas diferentes ações que envolveram equipes atuantes em diferentes frentes (pesquisadores das universidades envolvidas e do IPOL, estudantes de graduação e pós-graduação, professores-pesquisadores e gestores de instituições de ensino da educação básica). Destacam-se aqui a realização, pelo IPOL, de diagnósticos sociolinguísticos entre a comunidade das escolas participantes, observações sistematizadas de aulas e de práticas linguísticas nas escolas pelos professores e pesquisadores envolvidos, seminários de estudos e debates em torno de diferentes temas relativos às práticas pedagógicas em ambientes sociolinguísticos caracterizados pelo bi/multi/plurilinguismo, às dinâmicas linguístico-culturais existentes nas fronteiras nacionais, dentre outros.

Partindo de uma abordagem metodológica de pesquisa-ação (THIOLLENT, 2003), o projeto visou a fomentar transformações a partir do conhecimento e experiência de toda a equipe de modo que pudesse “ser capaz de articular as práticas próprias à pesquisa e ao ensino para qualificar o trabalho pedagógico” (MORELLO, 2011, p. 16). Assim, foram desenvolvidas e implementadas diferentes ações com vistas a fortalecer a relação de interação dos pesquisadores das universidades com o ambiente da pesquisa e equipes das escolas, conformando um grupo que atuou conjuntamente na proposição de encaminhamentos, discussão e sugestão de meios para a resolução de problemáticas próprias dos contextos de investigação.

No que tange aos objetivos do projeto, enquanto uma ação de Política Linguística, o OBEDF buscou fomentar pesquisas com vistas a subsidiar a

construção de políticas linguístico-educacionais públicas adequadas às situações de contato de línguas nas regiões de fronteira, propondo, por exemplo, iniciativas de ação conjunta entre educadores e pesquisadores na identificação das problemáticas advindas da ausência de políticas sensíveis aos contextos mencionados.

A imagem a seguir visa a prover uma síntese dos encaminhamentos e ações do OBEDF entre os anos de 2011 e 2013.

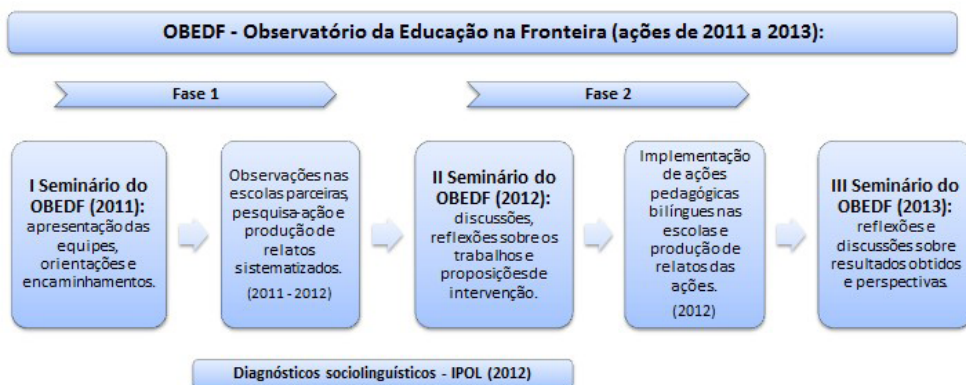


Figura 1: Ações e encaminhamentos do OBEDF

Conforme indicado na figura, o projeto consistiu de duas fases de ações.

A Fase 1 compreendeu o período entre a realização do I e II Seminários do OBEDF, que se iniciou em 2011 e seguiu até início de 2012.

No I Seminário do OBEDF foram apresentados os pesquisadores e as equipes das diferentes escolas que participaram do projeto, os objetivos do projeto, as orientações e encaminhamentos gerais para o desenvolvimento dos trabalhos nas escolas durante o primeiro ano. Quanto aos encaminhamentos e ações, foram desenvolvido o seguinte:

- Construção conjunta de instrumentos de observação de interações nos diversos espaços das escolas (roteiros e protocolos de observação e modelos de relatórios de sistematização das observações).

- Observações das interações nas aulas em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e de procedimentos metodológicos com enfoque nas interações linguísticas. Tal ação foi desenvolvida sob a forma de observação em pares, em que os professores participantes do projeto observavam um a aula/turma do outro em alguns dias da semana, realizando anotações e utilizando os instrumentos de observação previamente construídos conjuntamente.
- Observações de interações entre os diversos atores da comunidade escolar. Essa ação foi desempenhada pelos educadores participantes e pelos pesquisadores visando a identificar as práticas linguísticas da comunidade nos diferentes espaços da escola.
- Sistematização e apresentação de sínteses das observações em relatórios semanais, buscando evidenciar pontos relevantes para discussão/reflexão/próximos encaminhamentos do projeto. A equipe de cada escola (dois professores e coordenador da escola) reunia-se semanalmente para discutir sobre as observações, redigir os relatórios semanais, formular hipóteses de pesquisa e propostas para implementação de ações locais.
- Reuniões para discussões e reflexões conjuntas entre as equipes, presencial e/ou virtual, envolvendo pesquisadores das universidades e equipes dos diferentes núcleos fronteiriços, com o objetivo de discutir o andamento das ações, sugerir encaminhamentos, colocar dúvidas etc.

Além dessas ações, também durante a Fase 1, o IPOL procedeu à realização do Diagnóstico Sociolinguístico nas escolas participantes do projeto. Tratou-se de um trabalho especializado para o mapeamento da situação das línguas nas escolas parceiras, desenvolvido por uma equipe do IPOL. Calvet (2007, p. 86) afirma que decisões de Política Linguística não devem ser feitas “sem uma descrição precisa das situações [...] e tampouco sem que se levem em consideração os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diaria-

mente”. Assim, os diagnósticos visaram a cumprir com essa importante descrição e prover subsídios para a realização de encaminhamentos seguintes nas escolas.

No que tange ao período chamado de Fase 2, esse teve início com a realização do II Seminário do OBEDF realizado em 2012 e se estendeu até o final do segundo ano de desenvolvimento das ações do projeto nas escolas. O evento que marcou a segunda fase do projeto teve como proposta avaliar e dimensionar os trabalhos realizados, precisamente a partir das ações então desenvolvidas nas escolas e da socialização das experiências vividas no cotidiano de cada uma das instituições de ensino envolvidas. Assim, tomando como referência os resultados e experiências de um ano de trabalho de observações, discussões e leituras, nesse segundo seminário foi lançada a proposta de planejamento e implementação de aulas/atividades bi/multilíngues em salas de aula de turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental sob a regência de professoras participantes do projeto, com formação para docência nos anos iniciais do ensino fundamental.³ O encaminhamento teve como princípio a proposição de estratégias didático-metodológicas diferenciadas que levassem em conta a realidade sociolinguística das escolas e das fronteiras. No que se refere às turmas, tratava-se de classes em fase inicial de alfabetização com a presença de um significativo contingente de alunos bilíngues, muitos dos quais não falantes de língua portuguesa.

A partir dessa proposta, as equipes participantes, cada uma a seu modo, segundo as demandas, recursos e especificidades de cada fronteira, desenvolveram dada ação. Menken e Garcia (2010) explicam que o caráter dinâmico das políticas linguísticas no âmbito da educação se justifica em razão do envolvimento de diferentes sujeitos em sua criação e implementação e, também, em razão de diferentes condições contextuais. Desse modo, os diferentes desdobramentos da proposta de aulas/atividades bi/multilíngues entre cada uma das escolas

³ A maioria com formação em Pedagogia ou Normal Superior e uma delas com formação em Letras (Português).

variaram, por exemplo, em razão do perfil dos membros da comunidade, das equipes e da organização das equipes no contexto das atividades das escolas, bem como das representações circundantes em torno das línguas e da fronteira presentes em cada contexto de investigação.

O projeto OBEDF foi encerrado no início do ano de 2013 com o evento intitulado III Seminário do OBEDF. Durante o evento foi elaborada a Carta do OBEDF, documento que teceu considerações sobre as problemáticas do ponto de vista linguístico-educacional existente nas escolas situadas em contexto de fronteira, em razão da ausência de políticas linguístico-educacionais pontuais que levem em conta tanto a dinâmica existente nessas regiões como a realidade de coexistência de línguas.

O documento foi redigido pela equipe do projeto e remetido a diversas autoridades políticas e da Educação, apontando para as demandas das fronteiras por políticas linguístico-educacionais públicas voltadas para instituições de ensino localizadas nessas regiões. Tratou-se de uma ação de política linguística, demandando de membros da sociedade com papéis e/ou poderes políticos a intervenção em decisões.

Ambiente sociolinguístico e socioeducacional de Ponta Porã frente ao quadro político-linguístico-educacional de gestão de línguas

Conforme indicado, esse artigo enfatiza as ações do OBEDF e experiências verificadas no ambiente linguístico e socioeducacional de duas escolas brasileiras participantes situadas em Ponta Porã, no Estado do Mato Grosso do Sul. Trata-se de um município brasileiro conurbado à cidade de Pedro Juan Caballero, no Paraguai.

A fronteira Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai) é classificada como uma fronteira seca, ou seja, um espaço onde os limites

territoriais não são definidos a partir de acidentes naturais (rios, cadeias montanhosas, desertos ou florestas).

Nesse espaço, é o papel do simbólico e o efeito de conjunto das instituições, de mecanismos e de aparatos que promovem a distinção entre o *um* e o *outro* e delimitam os territórios de cada um dos países e (re) produzem discursos que fundam a demarcação de fronteiras linguísticas e culturais entre os habitantes que compartilham desse espaço multilíngue e multicultural (MACHADO, 1998; FOUCAULT, 2004; SHOHAMY, 2006).

No ambiente sociolinguístico desse recorte da fronteira Brasil-Paraguai, os movimentos circulares das pessoas geram efeito na constituição do perfil linguístico do público das escolas brasileiras, que atendem um número de crianças bilíngues de ascendência paraguaia, cujo repertório linguístico inclui ou não o português como língua materna (IPOL; OBEDF, 2012; MARQUES, 2009; PEREIRA, 2009).

Os relatórios dos Diagnósticos Sociolinguísticos realizados pela equipe do IPOL indicaram um significativo contingente de alunos que possuem ascendência ou familiares de origem paraguaia e, dentre esses, muitos que declararam como línguas maternas (também) o espanhol, o guarani e o *jopara*⁴ (IPOL; OBEDF, 2012).

Por meio de aplicação de questionários diagnósticos para averiguar o perfil sociolinguístico da equipe de educadores das escolas de Ponta Porã, verificou-se que possuíam níveis variados de conhecimentos nas línguas presentes nos espaços das escolas em que se procedeu à pesquisa (Escola A e Escola B). Fazendo uso da palavra empregada por Sánchez (2002), tratava-se de algo inevitável diante da realidade dessa fronteira seca em que o trânsito de um lado a outro não possui barreiras de contenção.

⁴O *jopara* é tido para alguns pesquisadores como uma **terceira língua paraguaia** – considerando que grande parte da população lança mão dessa prática linguística cotidianamente – e para outros, como um fenômeno linguístico que se constitui como um contínuo entre o castelhano e o guarani (COUTO, 1994; LUSTING, 1996; MELIÁ, 2010; SANTOS, 2012).

Quadro 1: Conhecimento linguístico declarado pelos educadores participantes/sujeitos da pesquisa

CONHECIMENTO LINGÜÍSTICO DECLARADO PELOS SUJEITOS				
ESCOLA A				
	Entende	Fala / Comunica-se	Escreve	Lê
Angela (coordenadora)	Português Espanhol Guarani (regular)	Português Espanhol Guarani (regular)	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)
Rosa (professora)	Português Espanhol Libras (insuficiente)	Português Espanhol (insuficiente)	Português	Português Espanhol (regular)
Luciana (professora)	Português	Português	Português	Português Espanhol (regular)
Maria (professora- colaboradora)	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)
Carla (professora- colaboradora)	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol	Português Espanhol
ESCOLA B				
Neide (coordenadora)	Português Espanhol Libras (insuficiente)	Português	Português	Português Espanhol (regular)
Karen (professora)	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol (regular)	Português Espanhol (regular)	Português Espanhol
Helena (professora)	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani	Português Espanhol Guarani (insuficiente)	Português Espanhol Guarani (regular)

Apesar do multi/plurilinguismo⁵ ser um dado com o qual os educadores das escolas de Ponta Porã defrontam-se cotidianamente na escola e fora dela, o quadro de gestão de línguas que orienta e norteia suas ações, no qual se incluem diferentes mecanismos da política linguística (SHOHAMY, 2006) – instrumentos legais, a formação inicial de professores, os sistemas de avaliação de aprendizagem existentes no país –, possui um funcionamento monolíngue na língua oral oficial nacional brasileira (português), não conferindo lugar adequado ou *status* às línguas faladas pela comunidade. As línguas que não o português, como já sabido, ocupam lugar na parte diversificada dos currículos escolares alocadas como línguas estrangeiras, conforme a política linguístico-

5 O termo multilinguismo refere-se à coexistência de diferentes línguas em dada sociedade ou espaço, e o termo plurilinguismo enfatiza a presença dos falantes em seus usos das diferentes línguas que compõem seu repertório linguístico (ALTENHOFEN; BROCH, 2011).

-educacional para todo o território nacional (BRASIL, 1996). A obrigatoriedade de inserção de pelo menos uma língua estrangeira nos currículos do Ensino Fundamental dá-se, conforme a legislação educacional, a partir do sexto ano desse nível de ensino.

Considerando que a língua portuguesa não é a (única) língua materna de todos os alunos que estão matriculados no sistema de ensino regular em regiões de fronteiras nacionais, decorrentes das dinâmicas próprias da fronteira e fluxos migratórios da atualidade (ANDRADE; SANTOS, 2010), pressupõe-se que tanto o ensino-aprendizagem da língua portuguesa como matéria de estudo quanto dos demais conteúdos escolares, para esses alunos, pressupõem abordagens pedagógicas diferenciadas. Isso implica tratar, em muitos casos, o português como língua não materna e/ou considerar o repertório linguístico plural dos alunos de modo a propiciar não só o acesso à escola, mas principalmente a valorização de suas línguas como meio de promover o êxito nas diversas etapas da escolarização e permanência.

A problemática advém do fato de que inexitem programas públicos de Educação Bi/Multilíngue voltados para esses contextos de fronteira. Nesse sentido Oliveira e Altenhofen (2011, p. 199) colocam:

[...] justamente contextos em que se justificaria plenamente uma política de educação bi ou trilingue diferenciada [...] Tais programas infelizmente, no entanto, vêm sendo restritos a modelos de escolas bilíngues de prestígio e escolas indígenas, cada qual com suas especificidades.

No caso do espanhol, por exemplo, verifica-se que, mesmo sendo língua materna de muitas crianças e constituinte do repertório linguístico de alguns dos educadores envolvidos, ela é tratada como língua estrangeira tanto em termos curriculares – consoante encaminhamentos da Secretaria de Educação do Município de Ponta Porã – quanto no âmbito das práticas pedagógicas. A seguinte declaração de uma das educadoras participantes ilustra essa afirmação:

O espanhol entra como língua estrangeira, *né...* mas eu não sei *né...* pode ser uma impressão que eu tenho, mas parece muito com o ensino de inglês. Sabe aquele, assim, *'the book is on the table'* e pronto? Não é aquela língua funcional que vai ajudar o aluno, que quem não sabe aprende para interação mesmo. É só para... eu tenho a impressão, não sei... que é para você traduzir, assim... ou ler alguma coisa específica e pronto. Não é aquele espanhol que vai ser usado no cotidiano. (Relato de professora da Escola B)

Já no que se refere ao guarani, constituinte do repertório linguístico de grande contingente de alunos matriculados na escola, para o sistema escolar e organização curricular, a língua é uma ausência. Com base na observação das interações linguísticas nas escolas verifica-se que os usos dessa língua pela comunidade ocorrem principalmente em recortes espaço-temporais como o horário de recreação, intervalo, entrada/saída dos alunos nas escolas.

Por meio de análise documental realizada no âmbito do OBEDF, verificou-se também que os Projetos Político Pedagógicos das escolas faziam poucas menções à situação de fronteira, não apresentavam considerações em torno do ensino-aprendizagem de crianças bilíngues (característica de grande parte da comunidade), não conferiam tratamento especial à situação de contato de línguas ou uma reflexão em torno do multilinguismo circundante. Quanto à situação geopolítica da fronteira em questão, em suas peculiaridades e desafios, também não se constatava uma reflexão a esse respeito.

Diante desse quadro, a análise dos documentos produzidos pelos educadores ao longo da Fase 1 (relatórios sistematizados de observações das interações linguísticas nas escolas) evidenciou um contexto intensamente ideologizado. Em várias declarações presentes nos documentos, foi possível depreender as referências e adesão dos educadores ao ideal monolíngue e monocultural (SANTOS, B., 2010), que, por um longo tempo, regeu as políticas internas do país. Ideal esse que contribuiu para a produção do mito de que no Brasil só se falava o português (OLIVEIRA, 2009a, 2009b). Como, até

recentemente, também as fronteiras nacionais eram representadas como lugar de contenção ao outro, como espaço de vigilância e controle, foi verificado que eram raras as menções dos educadores às possibilidades de uma gestão do multi/plurilinguismo existente na fronteira como potencialidade para o desenvolvimento de estratégias ou modelos de ensino-aprendizagem bi/multilíngue ou com vistas à integração dos dois países.

Com isso, foi constatado ao longo da primeira fase do projeto que a manutenção das fronteiras entre Brasil e Paraguai – entendendo fronteira, nesse sentido, como separação – também se construía por meio de ações e práticas pedagógicas em torno das línguas. Diferentes mecanismos (SHOHAMY, 2006) de gestão incidiam na constituição das línguas como elementos distintivos, como objetos das estratégias de demarcação entre *um* e *outro*, como formas de demarcar territórios e fronteiras.

O efeito de conjunto que resulta na demarcação do território da língua portuguesa e na marginalização das demais línguas presentes naquela comunidade se sobressai em relação às vivências cotidianas locais (práticas linguísticas plurilíngues), exercendo poder de forma assimétrica. Por conseguinte, verificou-se que nessas escolas a fronteira era muitas vezes demarcada por meio do papel e funções sociais atribuídos às diferentes instituições e aos seus agentes. Pode-se dizer que os educadores, em muitos casos, agiam como os “guardiões e difusores da língua nacional brasileira” e da língua portuguesa, a “norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas” (BOURDIEU, 2008, p. 32).

Dessas representações decorrem diferentes práticas de gestão do multi/plurilinguismo nas escolas que consideravam a coexistência de línguas, como também a presença de determinadas línguas (precisamente do guarani) como um problema para a escola. Um problema porque a escola brasileira não foi pensada para lidar com a diversidade linguística e um problema porque, dadas as desigualdades de diferentes ordens existentes entre os dois países

(Brasil e Paraguai), existem atitudes e representações negativas por parte de muitos agentes da escola em torno dos paraguaios e de vários elementos que os representam – como é o caso da língua guarani. Disso resultam práticas de gestão de línguas – da gestão da presença e dos usos das línguas nos espaços da escola – como a interdição e vigilância das “línguas dos outros”.

No entanto, as diferentes ações desenvolvidas ao longo do projeto OBEDF propiciaram condições para que, paulatinamente, os educadores envolvidos refletissem sobre suas crenças, sobre as ideologias circundantes e sobre as suas práticas pedagógicas. A Fase 1 do projeto, por exemplo, propiciou-lhes a possibilidade e oportunidade de observarem práticas em torno das línguas em suas escolas e das formas como eles próprios agiam diante da diversidade de línguas e seus falantes. Puderam, com isso, refletir em vários momentos sobre as atitudes e representações em relação às línguas e à fronteira e sobre as dinâmicas/práticas de gestão existentes nessas escolas.

Experiências das ações e encaminhamentos do OBEDF entre as escolas de Ponta Porã

Em face das diversas ações de observações e com base nos trabalhos e discussões realizados no II Seminário do OBEDF, cada equipe de professores das escolas de Ponta Porã se propôs à realização de aulas bi/multilíngues nas turmas sob a regência das professoras participantes do projeto, com formação e experiência para docência nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Objetivaram que as demais línguas que não só o português (castelhano e guarani) também seriam incorporadas/adotadas na instrução e encaminhamentos das atividades pedagógicas durante as aulas como forma de acolherem o público atendido em suas identidades linguístico-culturais e, com isso, promover a aprendizagem e relações harmoniosas a partir das intervenções sobre os usos das línguas. Dito de outro modo, tratou-se de incluir diferentes línguas

em práticas pedagógicas cotidianas de anos iniciais do Ensino Fundamental (atividades de conto e reconto de histórias, jogos pedagógicos, dinâmicas de grupos, atividades de leitura e produção escrita) permitindo e encorajando os alunos a se expressarem em suas línguas maternas.

A proposta foi construída conjuntamente, considerando-se que, como grande parte do alunado dessas escolas era composta de falantes bilíngues com perfis linguísticos variados, para que se propiciassem condições de aprendizagem a todos era necessário repensar o lugar das línguas e dos falantes no processo ensino-aprendizagem, bem como considerar as oportunidades de interação e aprendizagem propiciadas pelo ambiente multi/plurilíngue da fronteira. Tais ações – chamadas aqui de *experiências de exercício de promoção do multi/plurilinguismo* nas escolas – foram desenvolvidas nas escolas de Ponta Porã no decorrer do ano de 2012, segundo planejamento de cada uma das equipes em suas escolas.

As experiências constituíram-se como ações em que cada equipe demonstrou suas compreensões em torno das possibilidades de como lidar com a realidade multi/plurilíngue no território de sala de aula das escolas brasileiras, considerando as condições locais e diferentes formas de interpretar/negociar a proposta.

Nessa segunda fase do projeto, os encaminhamentos do OBEDF se deram no sentido de promover maior visibilidade para outras línguas que não só o português nos espaços de sala de aula e levar os educadores a refletirem sobre os benefícios do uso das línguas maternas pelos alunos para o processo de ensino-aprendizagem (GARCIA, 2009). Como consequência, também se buscou propiciar a percepção por parte dos professores quanto aos seus lugares como aqueles que administram e intervêm sobre os usos das línguas nos espaços da escola (MENKEN; GARCIA, 2010).

Desse modo, tratou-se de diferentes formas de exercício de promoção do multi/plurilinguismo no sentido de que as equipes se colocaram no exercício

de inclusão da diversidade de línguas nos espaços de sala de aula, propiciando aos alunos espaços para interagirem em diferentes línguas, lançando mão de seus repertórios linguísticos plurais (plurilinguismo) e negociando formas para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, com as quais não estavam habituados, como, por exemplo, a descentralização do lugar do professor.

No caso da Escola A, a equipe teve como objetivo central promover a motivação dos alunos como recurso à sua participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula. A equipe construiu a proposta por meio de docência compartilhada.

Considerando que as professoras regentes das turmas envolvidas no projeto não se consideravam aptas a desenvolverem atividades e estratégias didático-pedagógicas que incorporassem outras línguas na instrução, professores colaboradores bilíngues dividiam o espaço-tempo das aulas junto aos professores regentes. Por ocasião das aulas, ambas as professoras permaneciam em sala, sendo as professoras colaboradoras responsáveis por ministrar os conteúdos das aulas em espanhol, envolvendo os alunos em atividades diversificadas, enquanto as professoras titulares das turmas ficavam à disposição para tirarem dúvidas dos alunos em/sobre a língua portuguesa e/ou contribuir com alguma outra atividade, caso necessário.

Diante da impossibilidade de fazerem-se presentes em todos os dias e horários das aulas, as experiências de promoção do multi/plurilinguismo nas turmas envolvidas foram implementadas uma vez por semana objetivando, principalmente, motivar os alunos (precisamente os não falantes de português como língua materna) e promover a participação e interação entre todos em sala de aula.

No que se refere aos conteúdos, as aulas centraram-se em atividades, como a contação de histórias (lendas, mitos, histórias variadas, história da cidade), o relato oral, a produção de desenhos sobre determinado texto e o ensino de vocabulário. Embora algumas das aulas bilíngues tenham abordado

conteúdos de Matemática, foi verificado que a maioria delas se deu em torno da compreensão e produção de textos narrativos na modalidade oral a partir de diferentes temas, como os de que tratam os projetos/atividades da escola.

No caso da Escola B, as experiências limitaram-se às ações de uma professora participante do projeto, considerando a dificuldade da equipe de agregar e engajar outros integrantes à proposta. A gestão dos recursos humanos para viabilizar a implementação de diferentes formas de gestão das línguas na educação consistiu em dificuldade enfrentada pela equipe dessa escola, que acabou por contar com somente uma professora. Nesse sentido, cita-se a afirmação de Spolsky (2009, p. 111): “The training, qualifying, recruiting, and hiring of teachers thus becomes a key aspect of managing school language policy”⁶. Trata-se de uma das etapas fundamentais para que se consolidem medidas em torno das línguas na educação institucionalizada.

A professora envolvida na proposta, por sua vez, dado o seu declarado bilinguismo nas diferentes línguas em situação de contato (castelhano, guarani e português), e sua predisposição para implementar a proposta em duas turmas da escola, desenvolveu atividades por meio de uma proposta de ensino via projetos de aprendizagem em aulas durante todos os dias da semana.

Diante do exposto, verificou-se, por meio dos relatórios produzidos pelas equipes, que as experiências implementadas por cada uma delas propiciou principalmente uma maior harmonização e motivação entre os alunos e a percepção e sensibilização dos educadores envolvidos quanto à importância da incorporação das línguas da comunidade nos processos de ensino-aprendizagem.

Embora as aulas tivessem sido chamadas pelos educadores de *aulas bilíngues*, de modo geral esses espaços constituíram-se, em verdade, como multi/plurilíngues. Multilíngues, considerando a presença de várias línguas nos espaços de sala de aula, conforme se verifica no quadro, e plurilíngue porque professores puderam exercer uma postura plural diante da diversidade

⁶ “A formação, a qualificação, o recrutamento e contratação de professores torna-se, portanto, o aspecto fundamental para a gestão da política linguística da escola [...]” (tradução nossa).

(ALTENHOFEN; BROCH, 2011), o que significou não só no uso de diferentes línguas, como também a possibilidade de construírem atitudes favoráveis em relação ao multilinguismo e à comunidade atendida.

Com base nessas experiências, constatou-se, do ponto de vista da gestão de línguas por parte da escola, que consiste em potencial recurso à promoção do multi/plurilinguismo em escolas localizadas na fronteira dar visibilidade e favorecer-se de algumas condições que se verificaram no desenvolvimento das aulas, a saber:

- a) A natural intercompreensão (SANTOS, L., 2010) presente nas interações linguísticas entre alunos e professores. Verificou-se que a existência em sala de aula de sujeitos de repertórios linguísticos diversos, nesse contexto de fronteira, não se constituiu como problema à compreensão e participação nas atividades desenvolvidas, resguardadas as estratégias adotadas por cada equipe.
- b) A existência de membros da equipe pedagógica e escolar, declaradamente bilíngues, para articular a realização de trabalhos e atividades pedagógicas conjuntas e propostas de ensino-aprendizagem diferenciadas. Verificou-se essa condição precisamente no caso da Escola A, em que outros professores colaboraram com a proposta propiciando o fomento ao uso de outras línguas nos espaços de sala de aula, que não só o português.
- c) A interação positiva existente entre as próprias crianças que, independente de língua ou origem, contribuíram umas com as outras durante as atividades. Tal fator foi extremamente importante, precisamente porque a postura dos alunos diante da coexistência de falantes de línguas diversas pode ser benéfica para o início da promoção de mudanças de atitudes entre os professores.

No ano de 2013, após desenvolvidas as diferentes ações, foram realizadas entrevistas entre os educadores a fim de que avaliassem suas experiências no OBEDF. De suas declarações, constatou-se que a metodologia do observatório propiciou aos educadores envolvidos novas conformações do olhar. O projeto promoveu que pudessem ver o que não viam, ou que vissem diferentemente o que há muito fazia parte do cotidiano das escolas, o que chamaram de *outra visão*. Essas novas formas de ver consistiram na percepção/sensibilização dos mesmos quanto às demandas linguístico-educacionais dos alunos bilíngues, resultando, em alguns casos, em mudança nas práticas pedagógicas em torno das línguas e dos alunos bilíngues na fronteira. Destacam-se dois excertos de declarações de educadores no sentido de exemplificar tal afirmação.

[...] serviu assim para eu ter uma nova visão. A ver meu aluno bilíngue de uma forma diferenciada, porque, até então, eu tinha uma postura... eu vim de uma escola... eu acredito que os professores, na maioria, têm aquela postura assim: “O aluno veio para cá, ele tem que aprender português. Ele está na escola do Brasil. Ele tem que aprender português e acabou, ponto. A dificuldade é dele. Ele que supere”. Então essa é a visão da maioria dos professores. Então, com o OBEDF eu tive uma outra visão, eu pude me colocar no lugar do aluno e imaginar como seria difícil eu estudar num lugar onde a língua materna não fosse a minha, fosse diferente, e que eu tivesse que conviver com aquela língua, tivesse que esquecer tudo o que eu sei para começar a aprender uma nova língua. (Relato de professora da Escola A)

Até pouco tempo eu não tinha essa noção, *né*. Eu não conseguia olhar com esse olhar de que eles [os alunos] tinham que ter um atendimento diferente, *né*. Eu não sei se por inexperiência ou imaturidade, não sei. Eu nunca consegui ver que eles precisavam, que talvez uma dificuldade ou outra seria porque eles não entendiam. Depois que a gente começou a ter contato com o observatório, eu comecei a perceber, a prestar mais atenção nos detalhes, *né*, a mudar o foco. Aí eu comecei a ver que, realmente, quando você dá importância para a língua, que uma palavra ou outra você precisa fazer tradução, o nível de compreensão e de interpretação é outro. E aí eles rendem mais, *né*. (Relato de professora da Escola B)

Nesse sentido, cita-se Gomes (2013, p. 82) quando propõe que questionemos “em que medida [as] formas de ver o mundo não são conformações do olhar, educações visuais”. Dito de outro modo, aprendemos a ver e a não ver. Pode-se dizer que a formação de professores para um modelo de educação monolíngue em uma única língua nacional inibe o olhar para uma realidade multilíngue. Ao não se contemplar a diversidade linguística como parte essencial e indispensável à formação de professores, precisamente nos dias de hoje, em que os fluxos migratórios levam a configurações demográficas plurais no âmbito dos países, estados e cidades, corre-se o risco de formar professores para atuarem em um mundo uniforme e homogêneo que não existe.

A proposta de observação como metodologia de trabalho do Observatório, bem como os encaminhamentos da proposta metodológica de pesquisa-ação entre as equipes das escolas, constituíram-se como importante ferramenta para a sensibilização do olhar dos professores e como importante meio de reflexão e promoção da conscientização deles quanto à realidade sociolinguística do entorno.

A conscientização configura-se, portanto, como um recurso, no âmbito das ações inerentes aos professores em suas respectivas escolas situadas na fronteira, para o fomento e a qualificação de práticas visando a potencializar a riqueza linguístico-cultural existente nos espaços das escolas na fronteira e em outros contextos multilíngues e, como consequência, um recurso à promoção da diversidade linguística e à integração linguístico-cultural nas regiões de fronteiras nacionais.

Conclui-se aqui com a afirmação de Shohamy (2010, p. 194):

[...] an important component in any language education policy document is the need to incorporate teachers and school systems to develop and initiate policies that are appropriate in their own contexts, defying the notion of one national policy for all.⁷

⁷ “[...] um importante componente em qualquer documento de política linguístico-educacional é a necessidade de incorporar professores e sistemas escolares no desenvolvimento e proposição de políticas

Considerações finais

Tomando como ponto de partida a reflexão e a conscientização dos educadores, considera-se possível, no que compete às ações inerentes aos educadores em suas respectivas escolas situadas na fronteira, fomentar e qualificar práticas que visem a potencializar a riqueza linguístico-cultural existente na fronteira no âmbito dos espaços das escolas brasileiras, promover a diversidade linguística e caminhar em prol da integração linguístico-cultural entre os países vizinhos.

As ações do OBEDF, bem como pesquisa realizada no âmbito deste projeto, visaram a reiterar a importância do debate em torno de políticas linguístico-educacionais específicas para as regiões de fronteira, participando de um conjunto de ações com vistas à construção de um espaço de visibilidade das demandas linguístico-educacionais de contextos de multi/plurilinguismo, que emerge nesse recente quadro político em que tanto a coexistência de línguas no âmbito do território nacional como a compreensão das fronteiras enquanto potenciais espaços à integração vêm se tornando visíveis.

Ao implementarem ações fomentando o multi/plurilinguismo em espaços instrucionais, os educadores ofereceram possibilidades de maior integração linguístico-cultural com a comunidade escolar da fronteira e com o país vizinho, proporcionando maior integração do aluno bilíngue de ascendência paraguaia no ambiente da escola e, como consequência disso, promoveram possibilidades de êxito desse aluno no processo de escolarização.

Assim, do ponto de vista político, tais ações de fomento ao multi/plurilinguismo puderam contribuir tanto para fortalecer a visibilização da diversidade linguística existente na fronteira e as demandas educacionais que dela derivam, quanto para fortalecer as políticas de integração regional, tendo

que sejam apropriadas aos seus próprios contextos, recusando a noção de uma política nacional para todos” (tradução nossa)

nos espaços das escolas situadas na fronteira um ambiente de valorização das trocas linguístico-culturais e, como consequência, de construção de atitudes de maior respeito em relação aos países vizinhos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a metodologia do OBEDF se caracterizou como importante meio para reflexão e promoção da conscientização dos educadores: um passo na caminhada em prol da promoção da diversidade linguística nas escolas (BROCH, 2014).

Considera-se, por fim, que as ações desenvolvidas ao longo do projeto OBEDF constituíram-se como espaços de ruptura, ou seja, uma fronteira entre um ideal de nação-monolíngue que se consolidou e se manteve por largos anos, por um lado, e um porvir que tem nas línguas um recurso à integração e construção de laços harmoniosos entre os cidadãos dos países vizinhos, de outro.

Agradecimentos: Agradeço à Profa. Dra, Rosângela Morello, coordenadora do OBEDF, por conceder a oportunidade de participação nesse projeto e, à Capes, pelos recursos disponibilizados no âmbito do OBEDF para a realização das atividades de pesquisa.

BERGER, Isis Ribeiro. Experiences and language policy initiatives concerning the Education on the Border Observatory. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015.

ABSTRACT: *This article discusses experiences and language policy initiatives developed within the multi-institutional project Education on the Border Observatory from 2011 to 2013. The project aimed at increasing the knowledge about the border regions and about the educational issues related to the specificity of these regions as well as its effect on the bilingual children teaching-learning processes. To that end, the project aimed at fostering researches in order to support the proposition of educational language policies to educational premises located in the bi/multilingual national border contexts. This article focuses on the actions and experiences involving two Brazilian elementary schools which participated in*

the project. The schools are located in Ponta Porã, a Brazilian city which borders a Paraguayan city called Pedro Juan Caballero. Therefore, this article analyses how the methodology implemented by the Observatory provided that the educators involved in the project with new forms of perceiving and dealing with the presence of students of various home languages in the Brazilian schools. The importance of this condition to the valuing and promotion of the language diversity as well as the language and cultural integration between the two countries was emphasized.

KEYWORDS: *Education on the Border Observatory. Language Policy. Border Schools.*

Referências

- ALTENHOFEN, C. V.; BROCH, I. K. Fundamentos para uma “pedagogia do plurilinguismo” baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness). In: BEHARES, Luis E. (Org.). **V Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Montevideo: Universidad de la República y Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2011. p. 15-24.
- ANDRADE, M. S. B.; SANTOS, P. L. C. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.
- BOURDIEU, P. A produção e a reprodução da língua legítima. In: _____. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**: PDF. Brasília, 2009.
- BROCH, I. K. **Ações de promoção da pluralidade linguística em contextos escolares**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

COUTO, H. H. Jopará: a língua geral paraguaia. **Papia**, v. 3, n. 1, p. 118-123, 1994.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e Tradução Roberto Machado. 20. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GARCIA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: MOHANTY, A. et al. (Ed.). **Multilingual Education for Social Justice: globalising the local**. New Delhi: Orient Blackswan (former Orient Longman), 2009.

GOMES, P. C. C. **O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

IPOL; OBEDF. **Diagnóstico Sociolinguístico das Escolas Participantes do Projeto Observatório da Educação na Fronteira**. Acervo do IPOL. Florianópolis, SC: IPOL, 2012.

_____. **Carta do Observatório da Educação na Fronteira – OBEDF**. 18 maio 2013. Disponível em: < http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Carta_do_Observatorio_da_Educacao_na_Fronteira.pdf >. Acesso em: 23 dez. 2014.

LUSTING, W. Mba'eichapaoikola guarani? Guaraní y jopara em el Paraguay. **Papia**, n. 4, v. 2, p. 19-43, 1996. Disponível em: < http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/artigo%3Alustig-1996/lustig_1996_guarani.pdf >. Acesso em: 12 jun. 2013.

MACHADO, L. O. Limites, fronteiras e redes. In: STROHAECKER, T. M.; DAMIANI, A.; SCHAFFER, N. O.; BAUTH, N.; DUTRA, V. S. (Org.). **Fronteiras e espaço global**. Porto Alegre: AGB-Porto Alegre, 1998. p. 41-49.

MARQUES, D. H. F. **A circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos “brasiguaios”**. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MELIÁ, B. *Lenguas indígenas en el Paraguay y Políticas Linguísticas. Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 10, n. 1, p. 12-32, jan.-jun. 2010.

MENKEN, K; GARCÍA, O. **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. NY: Routledge, 2010.

MORELLO, R. Educação linguística: compartilhar a gestão, promover as línguas, qualificar as políticas – desafios e novos protagonismos. **Ideação**, Cascavel-PR, v. 13, n. 2, p. 11-20, 2011. (Dossiê: gestão em educação linguística de fronteira)

OLIVEIRA, G. M. **Política Linguística, Política Historiográfica**: epistemologia e escrita da história da(s) língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

_____. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, [S.l.], v. 1, p. 19-26, 2009a.

_____. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito linguístico. **Revista Linguasagem**, n. 11, nov./dez. 2009b. Disponível em: <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao11/artigo12.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

OLIVEIRA, G. M.; ALTENHOFEN, C. V. O in vitro e o in vivo na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilingüismo na educação e na sociedade. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C.V.; RASO, T. (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diversidade cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2. n. 1, p. 51-63, jan./jun. 2009.

SÁNCHEZ, A. Q. **A fronteira inevitável**: um estudo sobre as cidades de fronteira e Riveira (Uruguai) e Santana do Livramento (Brasil) a partir de

uma perspectiva antropológica. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

SANTOS, B. S. Des-pensar para poder pensar. In: _____. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SANTOS, L. Defining intercomprehension: is a consensus essential? **Redinter-Intercompeensão**, n. 1, p. 29-46, 2010.

SANTOS, L. M. **Ñande Rekó / Nosso modo de ser: o jopara** no jornal diário popular. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2012.

SHOHAMY, E. **Language Policy: hidden agendas and new approaches**. New York: Routledge, 2006.

_____. Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In: MENKEN, K.; GARCÍA, O. **Negotiating language policies in schools: educators as policymakers**. New York: Routledge, 2010.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

A TOPONÍMIA DAS LOCALIDADES RURAIS DO MUNICÍPIO DE DOURADOS (MS)

Marilze TAVARES¹

RESUMO: Neste trabalho apresentamos tendências verificadas na nomeação de localidades/propriedades rurais (fazendas, sítios, povoados...) do município de Dourados (MS). Os topônimos foram coletados de mapas digitalizados da escala de 1:100.000, disponibilizados pelo IBGE (2010), e analisados conforme os pressupostos teóricos de Dick (1990, 1992) para a discussão de aspectos motivacionais, estrutura morfológica e língua de origem. A análise evidenciou que os aspectos motivacionais que mais se destacam no processo de nomeação são os de natureza antropocultural, especialmente os relacionados à religiosidade (*hierotopônimos/hagiotopônimos*) e às impressões do denominador sobre o local (*animotopônimos*); quanto à forma dos signos toponímicos, prevalecem os de estrutura composta; e no que se refere à origem linguística, destaca-se a língua portuguesa, com relativamente pouca incidência de nomes indígenas, apesar da significativa presença dessa população na região pesquisada.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico. Toponímia. Localidades rurais. Mato Grosso do Sul.

Introdução

A toponímia de Mato Grosso do Sul vem sendo estudada de forma mais sistematizada desde o início dos anos 2000. Cinco pesquisadoras – Schneider (2002), Dargel (2003), Tavares (2004), Gonsalves (2004) e Tavares

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). *E-mail*: marilze.tavares@terra.com.br

(2005) – tendo em vista seus trabalhos de mestrado, coletaram, organizaram e analisaram os nomes dos acidentes físicos (córregos, rios, morros, serras...) de todo o Estado. Esses trabalhos subsidiaram, com seus dados, o Projeto Atlas Toponímico de Mato Grosso do Sul – ATEMS – sediado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Atualmente o referido Projeto encontra-se em fase de ampliação dos dados de seu banco de armazenamento² e os atuais pesquisadores vinculados a ele começam a realizar coleta e estudo dos nomes de acidentes humanos rurais do estado (fazendas, sítios, colônias, povoados) que figuram nos mapas do IBGE de 2010, da escala de 1:100.000.

Nesse contexto, apresentamos um estudo panorâmico da toponímia rural do município de Dourados (MS), que se constitui como um recorte da toponímia de acidentes humanos rurais de Mato Grosso do Sul. Em geral, as pesquisas toponímicas têm como objetivo investigar em que proporção particularidades ambientais como as riquezas naturais – a fauna, a flora, a diversidade de cursos d'água – e aspectos sócio-histórico-culturais influenciam o sistema de nomeação dos acidentes geográficos.

Assim, consideramos esse também o objetivo principal deste trabalho. Além disso, a pesquisa visa ainda a contribuir para ampliação dos dados do banco de dados do Projeto ATEMS uma vez que o *corpus* coletado será armazenado no referido banco, o que permitirá que seja estudado, posteriormente, sob outras perspectivas.

Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

Em geral, os nomes de lugares são estudados a partir de três perspectivas: a de seu plano motivacional, a de sua estrutura (morfologia) e a de sua língua

² Convém registrar que já houve outros momentos de ampliação de dados do referido banco. Os primeiros dados foram coletados, basicamente, em mapas de escala de 1:250.000 e depois complementados com a coleta em mapas de escala de 1:100.000.

de origem (etimologia). Como pretendemos oferecer uma visão geral da toponímia rural dos acidentes humanos de Dourados, a análise aqui apresentada considera esses três aspectos.

No que se refere ao plano motivacional, optamos por utilizar o modelo taxionômico de Dick (1992, p. 31-34). A autora propõe que os nomes sejam divididos em duas categorias maiores – os de natureza física e os de natureza antropocultural; cada uma dessas duas categorias é subdividida conforme o elemento/ideia que teria motivado o denominador no ato da atribuição do nome. O Quadro 1, a seguir, mostra que o modelo é subdividido em 27 categorias – 11 de natureza física e 16 de natureza antropocultural.

Quadro 1: Taxionomias toponímicas quanto à motivação

Taxionomias de natureza física			
N.	Categorias	Elementos motivadores	Exemplos (do corpus)
01	astrotopônimos	corpos celestes	Fazenda <i>Sol Brilhante</i>
02	cardinotopônimos	posições geográficas	Fazenda <i>Oriente</i>
03	cromotopônimos	cores, escala cromática	Fazenda <i>Dourada</i>
04	dimensiotopônimos	dimensões – extensão, largura, altura, profundidade	Fazenda <i>Guassuzinho</i>
05	fitotopônimos	vegetação	Fazenda <i>Cedro</i>
06	geomorfotopônimos	formas topográficas	Fazenda <i>Planalto</i>
07	hidrotopônimos	hidrografia	Fazenda <i>Água Branca</i>
08	litotopônimos	itens de índole mineral e aspectos relativos à constituição do solo	Fazenda <i>Barro Preto</i>
09	meteorotopônimos	fenômenos atmosféricos	Cachoeira <i>Trovoada*</i>
10	morfotopônimo	formas genéricas	Fazenda <i>Forquilha</i>
11	zootopônimos	animais	Fazenda <i>Uirapuru</i>

Taxionomias de natureza antropocultural			
N.	Categorias	Elementos motivadores	Exemplos (do corpus)
01	animotopônimos	vida psíquica, cultural espiritual	Fazenda <i>União</i>
02	antropotopônimos	nomes próprios individuais, sobrenomes e apelidos	Fazenda <i>Amaral</i>
03	axiotopônimos	títulos e dignidades de que se fazem acompanhar os nomes próprios individuais	Fazenda <i>Dom Florindo</i>
04	corotopônimos	nomes de cidades, estados, países, regiões, continentes	Fazenda <i>Belo Horizonte</i>
05	cronotopônimos	indicadores cronológicos, representados pelos adjetivos novo/nova, velho/velha	Fazenda <i>Nova Viçosa*</i>
06	ecotopônimos	tipos de habitações	Fazenda <i>Toca do Lobo</i>
07	ergotopônimos	objetos, itens da cultura material	Fazenda <i>Moeda</i>
08	etnotopônimos	indicadores étnicos	Fazenda <i>Gaúcha</i>
09	dirrematotopônimos	nomes constituídos por frases ou enunciados linguísticos	Igarapé <i>Vai quem quer*</i>
10	hierotopônimos	entidades/temas sagrados de diferentes crenças	Fazenda <i>Santa Cruz</i>
12	historiotopônimos	movimentos históricos, seus membros, bem como às datas correspondentes	Fazenda <i>Bandeirantes</i>
13	hodotopônimos	vias de comunicação rural ou urbana	<i>Córrego do Atalho*</i>
14	numerotopônimos	numerais	Fazenda <i>Dois Irmãos</i>
15	poliotopônimos	nomes constituídos pelos vocábulos vila, aldeia, cidade, povoação, arraial	<i>Vila Serraria</i> (povoado)

16	sociotopônimos	atividades profissionais, locais de trabalho e pontos de encontro dos membros de uma comunidade	Fazenda <i>Potreiro</i>
17	somatotopônimos	nomes empregados em relação metafórica a partes do corpo humano ou do animal	Córrego <i>Dedo Cortado*</i>

Fonte: a própria autora, baseada em Dick (1992, p. 31-34).

*Exemplos utilizados por Dick (1992, p. 32), por não existirem outros no *corpus* deste trabalho.

Em geral, é na motivação que mais verificamos aspectos da vinculação da nomeação com a realidade da região da qual os nomes são coletados. Por essa razão, como será possível verificar no decorrer deste artigo, nos detivemos um pouco mais nesse item da análise.

No que se refere à análise da estrutura dos nomes geográficos, Dick (1992, p. 10) explica que “o topônimo, em sua formação na nomenclatura onomástica, liga-se ao acidente geográfico que o identifica, com ele constituindo um conjunto ou uma relação binômica, que se pode seccionar para melhor se distinguirem seus termos formadores”. Desse conjunto, podemos depreender o *termo ou elemento genérico* e o *elemento ou termo específico*.

O *termo ou elemento genérico* é aquele relativo à entidade geográfica que será um acidente físico como rio, ribeirão, cachoeira, córrego, morro, serra ou um acidente humano como cidade, distrito, povoado, fazenda, sítio, pequenas propriedades, habitações isoladas no meio rural, pontes (enfim, os lugares habitados pelo homem e as construções por ele realizadas). Já o *termo ou elemento específico* é aquele que particulariza a entidade geográfica, distinguindo-a das demais semelhantes.

Sobre essa questão, recuperamos as palavras do toponimista venezuelano Salazar-Quijada:

Para indicar algo que vemos a quien está con nosotros, basta señalarlo con el dedo. Pero si deseamos referirnos a algo que está lejos o que vimos en otra ocasión, lo

hemos de denominar. Pueda que baste con el término genérico: el río, la montaña... Pero si los ríos e las montañas que conocemos son diversas, precisa distinguirlos; o sea, darles un nombre propio [...]³ (1985, p. 8)

Dessa forma, considerando os dados que constituem o *corpus* deste trabalho, tomando como exemplo o conjunto ou relação binômica *Fazenda Formosa*, temos “Fazenda” como *elemento genérico* e “Formosa” como *elemento específico*, o nome próprio, o topônimo propriamente dito.

Tendo isso ficado esclarecido, acrescentamos ainda que, para a análise da estrutura morfológica, consideramos *simples* aquele topônimo, cujo *termo específico* se define por apenas um formante (*Fazenda Renata*), e *composto* aquele constituído de mais de um formante (*Fazenda Vista Alegre*). Ademais, tanto os topônimos *simples* como os *compostos* podem conter em sua estrutura elementos da mesma língua ou de línguas distintas – quando isso é possível de ser verificado por meio das pesquisas em obras lexicográficas, podemos classificar esses nomes específicos em *simples híbridos* (*Fazenda Guassuzinho* = *Guassu/tupi* + *-zinho/português*) ou *compostos híbridos* (*Fazenda Rincón Porã* = *Rincón/espanhol* + *Porã/guarani*).

Além da motivação e da estrutura, a língua de origem também costuma ser foco de estudo quando se investiga a toponímia de uma região. Para esse tipo de análise, a pesquisa costuma centrar-se na consulta a obras lexicográficas, especialmente aquelas que destacam a etimologia. Para este trabalho, consultamos, conforme a necessidade de cada nome, os seguintes dicionários: *Dicionário on line Caudas Aulete*, *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi* (CUNHA, 1998), *Dicionário etimológico da língua portuguesa* (CUNHA, 1986), *O tupi na geografia nacional* (SAMPAIO, 1987), *Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes* (GUÉRIOS, 1981), *Diccionario*

³ Para indicar algo que vemos a quem está conosco, basta mostrá-lo com o dedo. Mas se desejamos nos referir a algo que está longe ou que vimos em outra ocasião, temos que nomeá-lo. Pode ser com um termo genérico: o rio, a montanha. Mas se os rios e as montanhas que conhecemos são diversos, precisamos distingui-los, ou seja, dar-lhes um nome próprio (tradução nossa).

castellano-guarani; guarani-castellano (GUASCH; ORTIZ, 1998), *Avañe'ẽ-Portuge/Portuge-avañe'ẽ*. *Dicionário guarani-português/português-guarani* (ASSIS, 2008).

Após conferência dos topônimos nas obras lexicográficas citadas, eles puderem ser analisados conforme sua língua de origem, como por exemplo: *português*⁴ (Fazenda *Palma*), *tupi* (Fazenda *Peroba*), *português + tupi* (Fazenda *Otaviano Cuê*) entre outras combinações de origens linguísticas.

Conforme já assinalado na introdução deste trabalho, os dados foram coletados do mapa digital do município de Dourados, da escala de 1:100.000, disponibilizado pelo IBGE (2010, modificados em 2012). No total, 252 nomes de fazendas e povoados, basicamente, constituem o *corpus* desta pesquisa. Na sequência, apresentamos algumas informações sobre Dourados, município a que a pesquisa se refere.

Breves informações sobre Dourados

Dourados é a segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul e se localiza no Conesul do Estado; situa-se a aproximadamente 220 quilômetros da capital, Campo Grande. De acordo com informações do *site* do IBGE, o Censo (BRASIL, 2010) contabilizou uma população de 196.035 no município; já em 2014, a estimativa é que a população estivesse em 210.218, vivendo em uma área de unidade territorial de 4.086.237 km².

Entre seus colonizadores, o que se tornou mais conhecido foi Marcelino Pires, cujo nome, em sua homenagem, foi dado à principal avenida da cidade – Avenida *Marcelino Pires*. Esse colonizador se dedicou, principalmente, à criação de gado, ocupando uma grande área de terras, onde se localiza atualmente o município de Dourados. Convém mencionar que, antes da colonização, a região era habitada por indígenas das etnias Terena e Kaiowá, cuja presença de

⁴Esclarecemos que, quando verificada a origem do latim, mas o vocábulo está “atualizado” nos dicionários de língua portuguesa, anotamos a origem linguística como “português” apenas.

descendentes, sobretudo Kaiowá, é muito significativa ainda hoje no município, criado, oficialmente, em 1935, agregando áreas do município de Ponta Porã.

Ainda dentre os aspectos da história do município, citamos a criação, em 1943, da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, que atraiu grandes levas de imigrantes brasileiros e estrangeiros os quais passaram a se dedicar principalmente ao cultivo do café. A implantação da CAND, segundo Oliveira (1999, p. 150), fazia parte de uma estratégia do governo Getúlio Vargas que, com a criação das Colônias Agrícolas Nacionais, almejava a fixação do homem no campo através da implantação de pequenas propriedades.

Atualmente, dentre as atividades econômicas do município, destacam-se, principalmente, aquelas ligadas ao agronegócio.

Análise dos dados

Na sequência passamos à análise dos topônimos, tendo em vista a motivação, a estrutura morfológica e a língua de origem.

Sobre o plano motivacional

Reiteramos que, quanto à motivação, conforme o modelo adotado para esta pesquisa, podemos ter 27 categorias. Dessas, apenas quatro não foram localizadas entre os dados: *dirrematopônimos*, *hodotopônimos*, *meteorotopônimos*, *somatotopônimos* (ver Quadro 1). Para análise, optamos por apresentar considerações a respeito das quatro categorias que obtiveram maior destaque: *hierotopônimo/hagiotopônimos*, com 50 ocorrências; *animotopônimos*, com 39; *fitotopônimos*, com 32; *antropotopônimos*, com 25; *hidrotopônimos*, com 18.

Conforme já explicado, na categoria dos *hierotopônimos* são incluídos “nomes consagrados a diferentes crenças, de associações religiosas e de seus membros, locais de culto, além de datas relativas a tais circunstâncias”

(DICK, 1990, p. 310-311). A autora ainda divide a categoria em *hagiotopônimos*, quando fizerem referência a nomes de santos e santas, e em *mitotopônimos*, quando se referirem a entidades mitológicas.

Analisando os dados, verificamos que a grande incidência recai sobre os nomes de santos e santas. São os seguintes os nomes de santos coletados: Fazenda *Santo Amaro*, Fazenda *Santo Antônio* (02),⁵ Fazenda *São Bento*, Fazenda *São Carlos*, Fazenda *São Dionísio*, Fazenda *São Domingos*, Fazenda *São João* (02), Fazenda *São Joaquim* (02), Fazenda *São José* (05), Fazenda *São Marcos*, Fazenda *São Martinho*, Fazenda *São Paulo*, Fazenda *São Pedro* (02), Fazenda *São Sebastião* (02). Já os nomes de santas foram os seguintes: Fazenda *Nossa Senhora Aparecida* (03), Fazenda *Nazaré*, Fazenda *Santa Amélia*, Fazenda *Santa Aristídia*, Fazenda *Santa Ana*, Fazenda *Santa Branca*, Fazenda *Santa Cecília*, Fazenda *Santa Clara*, Fazenda *Santa Cláudia*, Fazenda *Santa Emília*, Fazenda *Santa Hilda*, Fazenda *Santa Isabel*, Fazenda *Santa Luzia*, Fazenda *Santa Maria* (03), Fazenda *Santa Paula*, Fazenda *Santa Tereza* (02), Fazenda *Santa Terezinha*.

De modo geral, as pesquisas toponímicas revelam menor produtividade dos *hagiotopônimos* femininos em relação aos masculinos – isso foi apontado por Dick (1990) sobre a toponímia de São Paulo e por Aguilera e Bergantini (2002) sobre a toponímia do Paraná. Os dados deste trabalho que, lembramos, têm a especificidade de referir-se a acidentes humanos da área rural, no entanto, mostram que as quantidades são aproximadamente equivalentes.

A respeito dos *hagiotopônimos*, vale registrar que existe a proposta de Lima (1997, p. 425) de subdividir os *hagiotopônimos* em “autênticos” e “aparentes”. Isso poderia ser útil para ajudar a explicar casos em que os santos e santas não são de fato a motivação primeira e principal; em alguns casos, os “santos” e “santas” não existem no hagiológico católico. O que ocorre é que, na verdade, o denominador utiliza seu próprio nome ou o de alguém de sua

⁵ Os números entre parênteses na frente dos topônimos indicam a quantidade de vezes em que os nomes aparecem no mapa de onde foram coletados.

família – filho(a), esposa(o), pai/mãe etc. – e, para empregá-lo como nome de uma propriedade rural ou localidade rural, antecede-o com os termos “são”, “santo” ou “santa”. Como, porém, consideramos complexa essa subdivisão por falta de informações confiáveis que comprovem a santidade, apenas mencionamos a existência dessa proposta de divisão, mas não a adotamos para este trabalho.

Convém lembrar que o emprego de nomes de santos e de santas para nomear acidentes físicos e humanos é comum em todo o país. Isso ocorre, certamente, porque o homem sempre reservou e sempre reservará em seu espírito um espaço para a faceta mística. Conforme registra Dick,

[...] os motivos religiosos sempre foram uma constante nos diversos períodos da história do país, desde o seu descobrimento até os dias de hoje, como legado de um patrimônio sócio-cultural português, que se procurou conservar respeitar como uma das tradições mais caras ao espírito da nação. (1990, p. 320)

A análise dos dados evidencia que a cultura religiosa que sobressai na toponímia da região estudada é a portuguesa, já que santos da Igreja Católica sempre motivaram nomes de acidentes físicos e humanos não só na região desta pesquisa, mas em todo o território brasileiro. É importante destacar que, apesar da significativa presença indígena na região, não observamos influência dessa cultura religiosa no recorte toponímico, o que pode ser explicado pelo fato de que os nomes, sobretudo das fazendas (que são a maioria no *corpus*), são atribuídos pelos proprietários, que, em geral não são indígenas, e dificilmente fazem homenagem à cultura religiosa dessa população.

Além dos *hagiotopônimos* mencionados, coletamos ainda os *hierotopônimos* Fazenda *Bom Jesus*, Fazenda *Missões*, Fazenda *Santos Anjos* e Fazenda *Santa Cruz*. Novamente verificamos a crença de tradição cristã refletida nos nomes. Há que se mencionar, ainda, que o topônimo *Missões* foi incluído nessa categoria, tendo em vista a seguinte acepção da palavra,

registrada por Caudas Aulete: “Conjunto de religiosos que se dedicam à evangelização (missão católica/evangélica)”.

A segunda categoria mais produtiva no *corpus* foi a dos *animotopônimos*, que, conforme explica Dick, podem ser chamados também de *nootopônimos* e são aqueles relacionados “à vida psíquica, à cultural espiritual, abrangendo a todos os produtos do psiquismo humano, cuja matéria prima fundamental, e em seu aspecto mais importante como fato cultural, não pertence à cultura física” (1992, p. 32). Entre os dados coletados, foram incluídos nessa categoria os seguintes designativos: Fazenda *Amparo*, Fazenda *Bálsamo* (02), Fazenda *Bela Vista*, Fazenda *Boa Sorte*, Fazenda *Boa Vista* (03), Fazenda *Bom Princípio*, Fazenda *Bonanza*, Fazenda *Consolo*, Fazenda *Eldorado*, *Engano* (povoado), Fazenda *Formosa* (02), Fazenda *Iporã*⁶, Fazenda *Maravilha*, Fazenda *Mimosa*, Fazenda *Nova Esperança* (02), Fazenda *Paraíso*, Fazenda *Paraízo*, Fazenda *Recanto* (03), Fazenda *Recanto Feliz*, Fazenda *Recreio*, *Retiro Canaã* (povoado), *Retiro Tangará* (povoado), Fazenda *Revolta*, Fazenda *Rincão*, Fazenda *Rincão do Joca*, Fazenda *Rincon Porã*, Fazenda *Triunfo* (02), Fazenda *União*, Fazenda *Vista Alegre* (02), Fazenda *Yverá*.⁷

Isquerdo (1996, p. 118) propõe, para a categoria do *animotopônimos*, uma subdivisão que se fundamenta no tipo de impressão que cada nome sugere. Assim, aqueles que denotam “impressão agradável/otimista” seriam *animotopônimos eufóricos* e os que denotam “impressão desagradável/temeridade”, *animotopônimos disfóricos*. Já havíamos constatado, em relação à toponímia de acidentes físicos da mesma região (TAVARES, 2004), que, ainda que os nomes disfóricos sejam comuns na toponímia, a tendência será sempre pelos eufóricos.

⁶ Conforme Guasch e Ortiz (2001) e Assis (2008), o vocábulo *porã*, do tupi, significa em português “bom”, “bonito”, “agradável”; já a anteposição do “i” pode equivaler ao verbo “ser” em *Iporã* (é bonito), assim como também em outros exemplos como *ipuku* (é comprido), *ivai* (é ruim).

⁷ Para inclusão de *Yverá* nessa categoria, consideramos o seguinte sentido do vocábulo básico: “brilho, resplendor [...]” (GUASCH; ORTIZ, 2001, Tradução nossa: “brillo, resplendor [...]”). Ver também explicação da nota anterior sobre anteposição do “i”.

Entre os dados deste trabalho, apenas dois dos *animotopônimos* são *disfóricos*: Fazenda *Revolta* e *Engano* (povoado). O vocábulo *revolta*, conforme *Caldas Aulete*, tem entre outros sentidos o de “forte sentimento de indignação”; já *engano* seria “erro que se comete ao agir, falar ou pensar, por descuido ou ignorância”.

Mas o que teria levado o denominador à escolha desses nomes relativamente disfóricos? No âmbito desta pesquisa ficamos sem essa resposta. Quando na história escrita da região nada é possível verificar que explique determinado nome, o pesquisador ainda, conforme suas decisões metodológicas, poderá procurar informações a partir de fontes orais. Entretanto, é preciso esclarecer que, nas investigações toponímicas, a explicação de cada nome em particular interessa menos que as tendências gerais observadas, uma vez que isso é que relaciona o processo de nomeação com a história, com a cultura, com as características físicas da região. Além disso, Dick já havia advertido:

Nem sempre na toponímia, se pode explicar, de modo objetivo, a existência de um determinado nome. Consegue-se, muitas vezes, vincular o fato onomasiológico a um motivo aparente, mas a verdadeira razão-de-ser do topônimo, a sua causalidade necessária e única pode estar ligada a fatores que transcendem ao procedimento de verificação momentânea. (1990, p. 351)

Entendemos que a advertência de Dick vale para topônimos de todas as categorias e não apenas para *animotopônimos disfóricos* ou *eufóricos*.

Como já afirmamos, a tendência é pelos nomes que denotam sentimentos positivos e agradáveis, talvez porque o denominador, mesmo que inconscientemente, acredita que o nome poderá interferir, de alguma forma, nos referentes nomeados. Aguilera e Bergantini também compartilham dessa ideia:

[...] no ato da denominação de qualquer lugar: um rio, uma propriedade rural, um escritório, uma clínica, ninguém pensa em nomes disfóricos: ao contrário, se

privilegiam nomes com cargas positivas, que traduzam estados de espírito eufóricos, como esperança, progresso, renascimento, nascer do dia, primavera, acreditando-se no poder transformador da palavra; assim, por meio do nome do lugar que conquistou, o homem manifesta seu estado de espírito, sua ideologia, sua fé. (2002, p. 148)

Apenas a título de exemplo, transcrevemos o significado – registrado no dicionário *Caudas Aulete* – de alguns vocábulos utilizados como nomes de fazendas da região pesquisada (*Amparo*, *Bálsamo*, *Triunfo*):

Amparo: “Pessoa ou objeto que protege, que serve de apoio ou de abrigo [...]”

Bálsamo: “O que proporciona sensação de bem-estar físico e espiritual; ALENTO; ALÍVIO; CONFORTO [...]”

Triunfo: “Grande êxito [...]”, “Aclamação festiva, ruidosa [...]”

Se, por um lado, não é possível, ou é muito difícil, recuperar os motivos exatos da nomeação, por outro, esse tipo de topônimo é, em certa medida, transparente no que se refere à motivação. Ao analisar o sentido desse tipo de signo em função toponímica, entendemos o que afirma Dick: “o próprio desdobramento da tipologia em questão fala por si só, não sendo preciso acrescentar maiores dados” (1990, p. 351).

Ainda assim, reiteramos, pautados novamente em Dick (1992, p. 35), que, para uma melhor compreensão dos topônimos inseridos nessa taxa, seria necessária uma pesquisa que, de alguma forma, pudesse recuperar com mais exatidão as características do espaço nomeado para se verificar até que ponto as circunstâncias ambientais teriam influenciado na motivação, ou apenas se as condições subjetivas ou psíquicas do denominador estariam presentes nos nomes escolhidos para os acidentes físicos e humanos.

A terceira categoria mais recorrente foi a dos *fitotopônimos* – “topônimos de índole vegetal, espontânea, em sua individualidade [...], em conjuntos da mesma espécie [...], ou de espécie diferentes [...], além de formações não espontâneas individuais [...] ou em conjunto” (DICK, 1992, p. 31). Foram os

seguintes os *fitotopônimos* localizados no *corpus* desta pesquisa: Fazenda *do Capão*, *Café do Alto* (povoado), *Capão da Jaboticaba* (povoado), Fazenda *Capão do Meio*, Fazenda *Flamboyant*, Fazenda *Araçá*, Fazenda *Bosque do Ipê*, Fazenda *Capão da Anta*, Fazenda *Capão Rico*, Fazenda *Cedro*, Fazenda *Coqueiro*, Fazenda *Jaraguá*, Fazenda *Jataí*, Fazenda *Jatobá*, Fazenda *Laranja Azeda*, *Laranja Lima* (povoado), Fazenda *Laranjinha*, Fazenda *Limeira*, Fazenda *Mata Azul* (02), *Mato da Madeira* (povoado), Fazenda *Palma*, Fazenda *Palma I*, Fazenda *Palma II*, Fazenda *Palmital*, Fazenda *Peroba*, Fazenda *Taboca*, Fazenda *Taquara* (02), Fazenda *Taquaral* (02), *Taquaruçu* (povoado).

Analisando os topônimos incluídos nessa categoria, constatamos que, conforme explica Dick, as espécies vegetais podem ser “individuais espontâneas” (1992, p. 31): Fazenda *Cedro*, Fazenda *Coqueiro*, Fazenda *Jaraguá*; conjuntos da mesma espécie: Fazenda *Palmital*, Fazenda *Taquaral*; “conjunto de espécies diferentes”: Fazenda *Capão do Meio*, Fazenda *Mata Azul*, Fazenda *Bosque do Ipê*; “espécies individuais não espontâneas”: Fazenda *Laranja Azeda*, Fazenda *Laranja Lima*.

A grande incidência dos *fitotopônimos* não apenas no recorte desta pesquisa, mas na toponímia em geral, justifica-se pela indiscutível importância dos vegetais para o homem, para os animais, para a terra. A. J. de Sampaio⁸ (apud DICK, 1990, p. 146) registra que “todo mundo conhece numerosas plantas úteis, campestres e florestais; geralmente se compreende o papel protetor das florestas para os mananciais; não há quem desconheça a utilidade de uma árvore frutífera, ornamental ou de sombra”.

A questão da etimologia dos topônimos será examinada mais à frente, mas já vale chamar a atenção para o fato de que, entre os *fitotopônimos*, a incidência de vocábulos de origem indígena é bastante significativa. Sobre essa questão, isto é, sobre a influência indígena na toponímia de certos acidentes

⁸ SAMPAIO, A. J. de. **Fitogeografia do Brasil**. 2. ed. rev. aum. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1938. (Biblioteca Pedagógica Brasileira – Série Brasileira, 35).

geográficos físicos ou humanos, consideramos que, em muitos casos, a influência indígena não se deu diretamente na toponímia. Em outras palavras, a herança de vocábulos de língua indígena está nos nomes relativos à vegetação, em todo o território brasileiro de modo geral – assim como nos nomes de animais e outros itens da natureza – que depois foram empregados como designativos geográficos.

Ainda sobre os fitotopônimos, acrescentamos que, em geral, a escolha do nome para o acidente físico ou humano é motivada pela presença da vegetação no local ou próxima ao acidente, que teria, por alguma razão, chamado a atenção do denominador. Observando os nomes incluídos nessa categoria, constatamos que todas as espécies (individuais, em conjunto, espontâneas ou não espontâneas) são comuns na região, o que aponta para a confirmação de que o ambiente, neste caso, físico, interfere no ato de nomear. Os semanticistas Ullmann (1964) e Alinei (1993) mencionam as ideias de palavras “opacas” e palavras “transparentes”. Pensando nessas noções, podemos considerar os *fitotopônimos* como signos linguísticos “transparentes”, cuja motivação é inspirada na vegetação.

A quarta categoria de maior destaque nos nomes dos acidentes humanos rurais da área investigada foram os *antropotopônimos*, que são os topônimos relativos aos nomes individuais de pessoas. Os seguintes topônimos foram incluídos nessa categoria: Fazenda *Antolin*, Fazenda *Almeida*, Estância *Amaral*, Fazenda *Angelin*, Fazenda *Azambuja*, Fazenda *Berté*, Fazenda *Cabral de Ara*, Fazenda *Dudu*, Fazenda *Fleury Paraguaçu*, Fazenda *Maria Madalena*, Fazenda *Maria Maristela*, Fazenda *Miya*, Fazenda *Nilton N. Fuji*, Fazenda *Oswaldo Carbonari*, Fazenda *Otaviano Cuê*, Fazenda *Padilha Cuê*, Fazenda *Palmira*, Fazenda *Paloma*, Fazenda *Patrícia*, Fazenda *Paulo Guavira*, Fazenda *Renata*, Fazenda *Santana*, Fazenda *do Tetê*, Fazenda *Wilson*. Esse tipo de topônimo pode ser formado de apenas um elemento ou ter diferentes tipos de combinações, conforme se observa nos exemplos destacados a seguir:

- (1) *Prenomes*: Fazenda *Antolin*, Fazenda *Paloma*, Fazenda *Patrícia*
- (2) *Hipocorístico*⁹: Fazenda *Dudu*
- (3) *Prenome + alcunha*: Fazenda *Otaviano Cuê*, Fazenda *Padilha Cuê*
- (4) *Sobrenomes*: Fazenda *Almeida*, Fazenda *Amaral*, Fazenda *Azambuja*
- (5) *Prenomes + sobrenomes*: Fazenda *Nilton N. Fuji*, Fazenda *Oswaldo Carbonari*

Dick (1990, p. 294) afirma que a Antroponímia e a Toponímia são duas áreas que se interseccionam. É comum observarmos que os nomes de pessoas são empregados como designativos de lugar assim como os nomes de lugares podem vir a ser utilizados como nomes de pessoas. A autora lembra que “Américo Vespúcio pôde emprestar seu nome pessoal ao Novo Mundo, da mesma forma que a República Argentina transforma-se em antropônimo comum a tantas pessoas de diferentes localidades”.

Em geral, em relação aos nomes dos acidentes humanos rurais – quando são fazendas e sítios – o antropônimo atribuído é o do proprietário ou proprietária. Vale ressaltar que os nomes masculinos prevalecem em relação aos femininos. Essa tendência já havia sido verificada por Tavares (2004) em relação à nomeação de acidentes físicos da mesma região. Do mesmo modo, em estudo realizado acerca da toponímia paranaense, Aguilera e Bergantini (2002, p. 151) discutem o lugar da mulher nos nomes geográficos e concluem pela predominância da imagem masculina tanto nos *antropotopônimos* como nos *hagiotopônimos*.

Desse conjunto de nomes, chama-nos a atenção Fazenda *Otaviano Cuê* e Fazenda *Padilha Cuê*. O vocábulo *cuê*, conforme Sampaio (1987, p. 226), pode ser traduzido como “velho, antigo, o que já foi, o passado; velhaco, es-

⁹Qualquer palavra de forte valor afetivo, us. no trato familiar, que representa uma simplificação ou modificação do nome, como Toninho por Antônio, Dudu por Eduardo, Chico por Francisco, Zeca por José etc. (CALDAS AULETE).

perto, entendido”, e segundo Guasch e Ortiz (2001, p. 611), “-kue” é “*sufijo de pasado o de cosa separada de su propio sitio*”.¹⁰ O “sufixo”, nessa formação, funciona como uma espécie de apelido. Tavares (2004) observou na análise dos topônimos de acidentes físicos da região sul do Estado de Mato Grosso do Sul a ocorrência de vários topônimos formados com esse elemento, como, por exemplo, *Córrego Marcolina Cuê* (no município de Amambai); *Córrego Ladesina Cuê* (no município de Ponta Porã), *Córrego Félix Cuê* (no município de Angélica). Consideramos que a presença significativa de grupos Guarani/Kaiowá, falantes de guarani e kaiowá, na região ou em regiões próximas aos acidentes nomeados se constitui como motivo principal da ocorrência desse vocábulo nos nomes geográficos.

A quinta categoria mais recorrente no *corpus* foi a dos *hidrotopônimos*, ou seja, a dos nomes relativos à hidrografia. Foram os seguintes os designativos incluídos nessa taxa: *Água Azul* (povoado), *Fazenda Água Boa* (03), *Fazenda Água Branca* (02), *Fazenda Aguadinha*, *Fazenda Cabeceira da Onça*, *Fazenda Cabeceira Limpa*, *Fazenda Lagoa Bonita*, *Lagoa Grande* (povoado), *Fazenda Lagoa Rica*, *Fazenda Lagoinha*, *Fazenda Olho D’água*, *Fazenda Rego D’água*, *Fazenda Saltinho* (02). Como podemos observar, nessa categoria, é comum verificarmos a presença do fenômeno a que chamamos de toponimização, isto é, a transformação do nome genérico de um acidente geográfico em nome próprio – elemento específico (DICK, 1999, p. 135). Assim, um vocábulo como “lagoa”, em princípio elemento genérico que designa um tipo de acidente geográfico passa a ter a função de nome próprio em *Fazenda Lagoa Rica*, por exemplo. Esse é o caso, a propósito, da maioria dos nomes incluídos nessa categoria nesta pesquisa.

É evidente que a presença da água como elemento motivador na toponímia é muito frequente em qualquer recorte que se tome para a pesquisa toponímica. Sabemos que a água é indispensável para a sobrevivência humana. Em

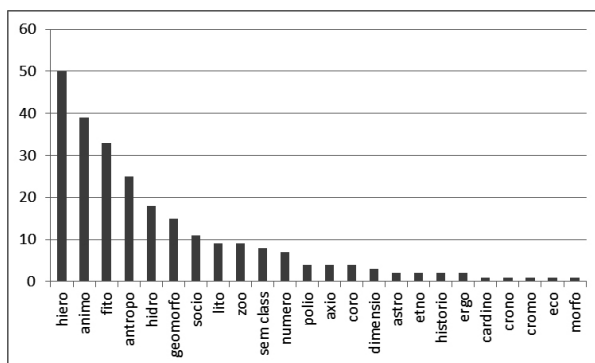
¹⁰ Sufixo de passado ou de coisa separada de seu próprio local (GUASCH; ORTIZ, 2001, tradução nossa).

razão da existência de um curso d'água em um local ou nas proximidades, surgiram e se desenvolveram de pequenos povoados a grandes civilizações. Em Mato Grosso do Sul, por exemplo, o segundo município mais importante surgiu próximo a um rio, conforme informam Campestrini e Guimarães: “Os primeiros habitantes de Dourados aí se fixaram a partir de 1884, formando o povoado de *São João de Dourados*, (próximo ao rio desse nome)” (2002, p. 227). O mesmo se aplica aos municípios de Aquidauana, Miranda, Corumbá, entre outros do Estado.

Dick, ao discutir “os vocábulos toponímicos básicos de origem hidrográfica” (1992, p. 66), trata da incidência do vocábulo *água*, e conclui que os nomes formados pela estrutura “substantivo (genérico toponímico) + adjetivo (termo específico)” são os mais comuns no panorama brasileiro. Essa tendência também foi observada no *corpus* deste trabalho, uma vez que esse item lexical aparece compondo quatro topônimos – Fazenda *Água Boa* (3), Fazenda *Água Branca*, Fazenda *Olho D'água*, Fazenda *Rego D'água*.

Se, no caso dos *fitotopônimos*, acabamos por constatar que a motivação é a presença das espécies vegetais no local ou próximas ao local nomeado, o mesmo parece acontecer com os *hidrotopônimos*; isto é, um elemento hídrico (cabeceira, córrego, lagoa, rego, rio...), ou as características de suas águas, em alguns casos (azul, branca, boa, limpa...), aparecem como nome próprio, nesse caso, de fazendas e outras localidades rurais.

Essas foram, conforme anunciado, as considerações sobre as categorias motivacionais mais recorrentes. No Gráfico 1, a seguir, podemos verificar a proporção da produtividade das taxes umas em relação às outras.

Gráfico 1: Produtividade das categorias toponímicas

Convém acrescentar que, nos primeiros estudos já concluídos, tendo como foco principal a toponímia de acidentes físicos – Schneider (2002), Dargel (2003), Tavares (2004), Gonsalves (2004) e Tavares (2005) –, as categorias de natureza física sobressaem em relação às de natureza antropocultural; já em relação aos nomes de acidentes humanos (rurais), as categorias de natureza antropocultural são as mais recorrentes, conforme se observa no Gráfico 1 – ao menos nesse recorte que ora apresentamos. Ainda assim, o ambiente físico, representado pelas espécies vegetais e elementos hídricos, continua aparecendo entre as categorias mais produtivas também nesse conjunto de topônimos.

Na sequência, apresentamos algumas considerações sobre a estrutura dos topônimos, nossa próxima perspectiva de análise.

Sobre a estrutura morfológica dos topônimos

Conforme já esclarecido, consideramos para a análise da estrutura dos topônimos, quatro possibilidades: *simples*, *simples híbrido*, *composto* e *composto híbrido*. Dos 252 nomes coletados, 119 são compostos, 111 são simples, 19 são compostos com vocábulos de línguas diferentes (híbridos) e 03 são sim-

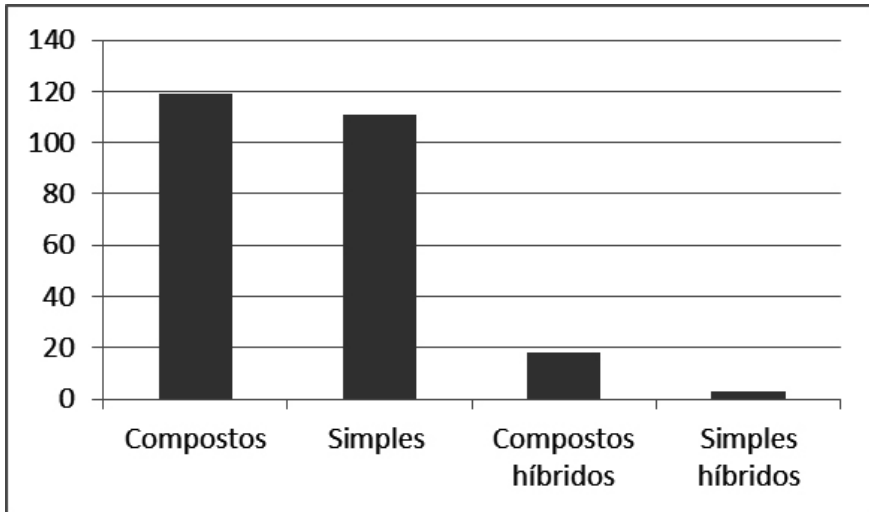
ples, formados a partir de morfemas de línguas distintas.

Como é possível verificar pelos números, a maioria dos nomes é de estrutura composta. Associamos a grande incidência de nomes *compostos* nesse recorte ao tipo de motivação que sobressaiu. Ou seja, vimos no Gráfico 1 que a categoria dos *hierotopônimos/hagiotopônimos* é muito produtiva em relação às demais, e quase a totalidade dos nomes incluídos nessa categoria é formada pelos vocábulos “santo(a)” e “são” acrescidos de mais um nome, isto é, são praticamente todos compostos de mais de um vocábulo (Fazenda *Santa Maria*, Fazenda *São Carlos*, Fazenda *Santos Anjos*...). Apenas essa categoria já contribui de modo significativo para o destaque dos nomes *compostos*, mas vimos que a composição é recorrente em nomes de várias outras categorias também (Fazenda *Barro Preto*, Fazenda *Três Crianças*, Fazenda *Toca do Lobo*...).

Já os topônimos de estrutura morfológica *simples* também são bastante produtivos. Temos, por exemplo, entre os *antropotopônimos*, vários que são constituídos apenas pelo primeiro nome ou apenas pelo sobrenome (Fazenda *Paloma*, Fazenda *Patrícia*, Fazenda *Almeida*, Fazenda *Amaral*); do mesmo modo, entre os *animotopônimos* e os *zootopônimos* há grande quantidade de nomes formados por apenas um elemento (*Engano* (povoado), Fazenda *Consolo*, Fazenda *Azulão*, Fazenda *Garça*).

Quanto aos topônimos simples ou compostos híbridos, consideramos mais oportunas algumas considerações que remetem às línguas de origem, no próximo item. A seguir, apresentamos o Gráfico 2, a partir do qual é possível visualizar a proporção das estruturas morfológicas dos topônimos do *corpus*.

Gráfico 2: Quantidade de topônimos em cada tipo de estrutura morfológica



Passemos, a seguir, a uma breve análise da origem linguística do conjunto de topônimos do *corpus*.

Sobre a língua de origem dos topônimos

A análise dos topônimos quanto a sua origem linguística nos permitiu verificar que a grande maioria, 192, é da língua portuguesa; 25 têm origem na língua tupi ou nas atuais línguas guarani e kaiowá, faladas na região por indígenas; 16 são nomes formados por palavras de língua portuguesa e palavras de línguas indígenas, nessa ordem ou em ordem inversa; o restante é de nomes formados de combinações entre a língua portuguesa e outras línguas – às vezes com apenas uma ocorrência.

Os topônimos de base portuguesa, como, por exemplo, Fazenda *Água Boa*, Fazenda *Barra Bonita*, Estância *Boiadeira*, são a maioria no recorte estudado. Em princípio, esse resultado parece evidente, considerando que nosso

único idioma oficial é a língua portuguesa. Temos que considerar, entretanto, que em relação aos acidentes físicos, em alguns municípios de Mato Grosso do Sul, a proporção de topônimos de origem indígena é superior aos de origem portuguesa. A título de exemplo, mencionamos o caso dos topônimos dos acidentes físicos coletados do município de Paranhos por Tavares (2004, p. 121). Dos 23 nomes coletados, 16 são de origem indígena ou são formados por um elemento de língua indígena: *Córrego Aguará*, *Córrego Caçapa-mi*, *Córrego Destino-Cuê*, *Córrego Guaçu*, *Rio Iguatemi*, *Córrego Ipeibu*, *Córrego Ipoi*, *Córrego Jataí*, *Córrego Leiva-Cuê*, *Córrego Mirim*, *Córrego Nhu-Guaçu*, *Córrego Pacuri*, *Córrego Pirai*, *Córrego Pirajai*, *Córrego Tacuapiri*, *Córrego Timbaúva*.

Reiteramos que se trata de um exemplo apenas, pois a ocorrência de nomes indígenas na toponímia de acidentes geográficos físicos, sobretudo na região sul de Mato Grosso do Sul é bastante significativa. Sobre a toponímia indígena, especialmente de origem tupi, Sampaio já havia observado:

[...] não há quem desconheça a predominância do tupi em nossas denominações geográficas. As nossas montanhas, os nossos rios, as cidades como os simples povoados, trazem geralmente nomes bárbaros que o gentio, dominador outrora, lhes aplicou, que os conquistadores respeitaram [...]. (SAMPAIO, 1987, p. 63)

A análise dos designativos dos acidentes humanos da área rural de Dourados (MS), entretanto, evidenciou que a ocorrência de nomes indígenas como Fazenda *Jaguaretê*, Fazenda *Jaraguá*, Fazenda *Jatobá*, Fazenda *Yverá*, *Jaguapiru* (aldeia indígena) apareceram em percentual inferior ao que ocorre na toponímia dos acidentes físicos do sul de Mato Grosso do Sul. De acordo com Tavares (2004), essa seria a origem linguística de aproximadamente 30% dos topônimos de acidentes físicos da região.

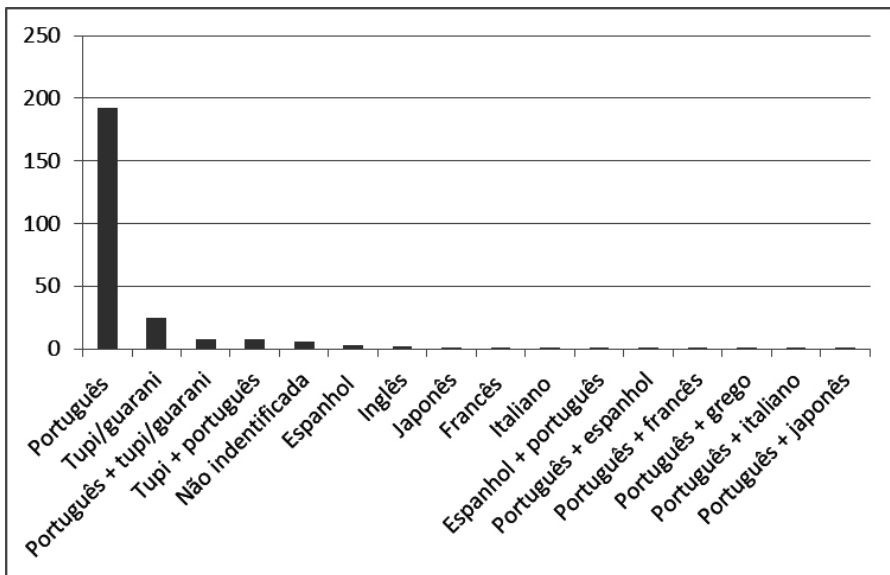
No que se refere aos topônimos híbridos, *simples* ou *compostos*, as maiores ocorrências são de formações de língua portuguesa com língua indígena

ou língua indígena com língua portuguesa. Os *híbridos simples* geralmente têm a base da língua indígena e um sufixo da língua portuguesa, como em Fazenda *Taquaral*, *Guassuzinho* (povoado); já os compostos aparecem nas duas ordens, ou seja, o elemento da língua indígena pode aparecer antes ou depois do elemento da língua portuguesa, como *Guassu Grande* (povoado), Fazenda *Bosque do Ipê*.

Entre os topônimos híbridos, destacamos Fazenda *Rincon Porã*. Esse designativo ilustra bem a situação de contato linguístico que pode ser observada na região – “rincon” (rincón) é palavra de origem espanhola (língua do país vizinho, o Paraguai) e “porã” é vocábulo muito produtivo nas línguas guarani e kaiowá da região.

O Gráfico 3 a seguir mostra a proporção quanto à origem linguística dos designativos.

Gráfico 3: Quantidade de topônimos de cada origem linguística



Convém esclarecer que essa diversidade de origens linguísticas ocorre, entre outras razões, pela presença dos antropotopônimos formados pelo primeiro nome de origem portuguesa e sobrenome de outras origens (italiano, japonês, por exemplo).

Mais algumas reflexões sobre o conjunto de topônimos analisados

Observando os dados coletados por Tavares (2004) e também o mapa do qual coletamos os dados para este trabalho, verificamos que praticamente todos os córregos da região “emprestam” seus nomes às fazendas, principalmente. A título de exemplo, citamos alguns casos no quadro que segue.

Quadro 2: Exemplos de nomes de córregos e nomes de fazendas (Dourados – MS)

Município: Dourados – MS	
Córrego <i>Boa Sorte</i>	Fazenda <i>Boa Sorte</i>
Córrego <i>Laranja Doce</i>	Fazenda <i>Laranja Doce</i>
Córrego <i>Potreiro</i>	Fazenda <i>Potreiro</i>
Córrego <i>Santa Maria</i>	Fazenda <i>Santa Maria</i>
Córrego <i>Varjão</i>	Fazenda <i>Varjão</i>

Em geral, classificamos esses nomes de fazendas, quanto ao seu plano motivacional, conforme os elementos/noções a que eles se referem – nesses exemplos: estado de espírito, vegetação, atividade profissional, santa, característica do solo, respectivamente. O estudo do processo de nomeação das fazendas e de outras localidades rurais, porém, deve ter em vista um aspecto distinto no que se refere à motivação: há diversos casos em que o elemento motivador é um elemento hídrico (córrego) e nesse sentido, a opção mais adequada talvez fosse considerar todos como hidrotopônimos. Mas esse será

um assunto para uma próxima discussão e para um pouco mais de reflexão, uma vez que também é possível argumentar que não foram os córregos os motivadores dos nomes das fazendas, e sim que os mesmos elementos que motivaram os nomes dos córregos motivaram os nomes de fazendas.

Considerações finais

Conforme proposta inicial, este trabalho apresentou uma análise panorâmica da toponímia das localidades rurais (fazendas e povoados) do município de Dourados (MS). Os dados coletados foram analisados e estão prontos para serem armazenados no banco de dados do Projeto ATEMS para outros estudos.

Reiteramos que foi possível verificar que, entre as categorias mais produtivas, a maioria são as de natureza antropocultural, com destaque para os *hierotopônimos*, os *animotopônimos* e os *antropotopônimos*, embora os *fitotopônimos* e os *hidrotopônimos* também se destaquem; no que se refere à estrutura morfológica, ainda que a quantidade de topônimos *simples* e a quantidade de topônimos *compostos* sejam aproximadas, verificamos que a tendência é pela composição; já em relação à língua de origem, o destaque foi para os da língua portuguesa, com percentual relativamente pequeno de designativos de origem indígena.

De modo geral, confirmamos a tese da influência do ambiente físico e cultural na toponímia. A ocorrência, por exemplo, de nomes de árvores que são comuns na flora local como nomes próprios de lugar é uma prova dessa tese; a escolha de nomes de santos e santas e vocábulos com carga semântica que remete a aspectos positivos também tem relação com o ambiente, nesse caso, com as características culturais dos habitantes do local.

A continuação dos estudos sobre a toponímia de acidentes humanos da área rural de Mato Grosso do Sul, que será realizada pela equipe de pesquisadores do Projeto ATEMS, poderá confirmar ou refutar, em alguma medida, o que verificamos como tendências nesta pesquisa.

TAVARES, Marilze. The toponymy of rural areas in the municipality of Dourados (State of Mato Grosso do Sul). **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 164-191, 2015.

ABSTRACT: *In this paper, we present trends in naming places/rural proprieties (farms, ranches, villages, etc.) in Dourados (MS), Brazil. The toponyms were collected from scanned maps (scale 1: 100,000), provided by IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics) (2010), and they were analyzed according to the theoretical assumptions of Dick (1990, 1992) for a discussion about motivational aspects, morphological structure, and language of origin. The analysis showed that the motivational aspects that stand out in the nomination process are of antropocultural nature, particularly those related to religion context (hierotoponyms/hagiotoponyms) and impressions about the ground on the site (animotoponyms); concerning the form of toponymic signs, the composite structures prevail; and with regard to the linguistic origin, there is the prevalence of the Portuguese language with relatively low incidence of indigenous names, despite the significant presence of this population in the area surveyed.*

KEYWORDS: *Lexicon. Toponymy. Rural areas. Mato Grosso do Sul.*

Referências

AGUILERA, Vanderci de Andrade; BERGANTINI, Vivian. Nome e lugar: o lugar da mulher na toponímia paranaense. **Boletim Centro de Letras e Ciências Humanas**, Londrina-PR, v. 1, n. 42, p. 147-160, 2002.

ALINEI, Mario. O problema da datação em lingüística histórica. In: **Arqueologia Medieval**, Porto, Portugal: Edições Afrontamento Ltda., 1993. p. 5-16.

ASSIS, Ceci Fernandes de. **Avañe'ẽ-Portuge/Portuge-avañe'ẽ**. Dicionário guarani-português/português-guarani. São Paulo: Edição da autora, 2008.

BRASIL. **Censo 2010**. Disponível em censo2010.ibge.gov.br/. Acesso em: 3 set. 2013.

CAMPESTRINI, Hidelbrando; GUIMARÃES, Acyr Vaz. **História de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso do Sul, 2002.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem tupi**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

_____. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

DARGEL, Ana Paula Tribesse Patrício. **Entre buritis e veredas: o desvendar da toponímia do Bolsão sul-mato-grossense**. 2003. 190 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2003.

DICIONÁRIO ONLINE CALDAS AULETE. Disponível em: <www.aulete.com.br>. Acesso em: 20 jul. 2015.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Métodos e questões terminológicas na Onomástica. Estudo de caso: o Atlas Toponímico do Estado de São Paulo. **Investigação Lingüística e Teoria Literária**, v. 9. Recife: UFPE, 1999, p. 119-148.

_____. **Toponímia e Antroponímia no Brasil**. Coletânea de estudos. São Paulo: Serviço de Artes Gráficas/FFLCH/USP, 1992.

_____. **A motivação toponímica e a realidade brasileira**. São Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1990.

GONSALVES, Doraci da Luz. **Um estudo da toponímia da porção Sudoeste de Mato Grosso do Sul: acidentes físicos e humanos**. 2004. 185 f. (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2004.

GUASCH, Antonio; ORTIZ, Diego. **Diccionario castellano-guaraní; guaraní-castellano**. 13. ed. Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. Asunción, Paraguay, 2001.

GUÉRIOS, Rosário Farani Mansur. **Dicionário etimológico de nomes e sobrenomes**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1981.

LIMA, Ivone Alves de. A motivação religiosa dos topônimos paranaenses. **Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 26, p. 422-428, 1997.

OLIVEIRA, Benícia Couto de. **A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937–1945)**. 1999. 180 f. Dissertação (Mestrado em História) – FCL/UNESP, Assis, 1999.

SALAZAR-QUIJADA, Adolfo. **La Toponímia en Venezuela**. Caracas: Universidad Central de Venezuela, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, 1985.

SAMPAIO, Teodoro. **O tupi na geografia nacional**. 5. ed. São Paulo: Nacional; Brasília, DF: INL, 1987.

SCHNEIDER, Marlene. **Um olhar sobre os caminhos do pantanal sul-mato-grossense: a toponímia dos acidentes físicos**. 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2002.

TAVARES, Marilze. **Toponímia sul-mato-grossense: um caminhar pelas microrregiões de Dourados, de Iguatemi e de Nova Andradina**. 2004. 214 f. (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2004.

TAVARES, Marineide Cassuci. **Estudo toponímico da Região Centro-Norte de Mato Grosso do Sul: o desvendar de uma história**. 2005. 214 f. (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas-MS, 2005.

ULLMANN, Stephen. **Semântica: uma introdução à ciência do significado**. Tradução de J. A. Osório Mateus. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.

UMA ANÁLISE DE CONTEXTOS DE OCORRÊNCIA DE *PODER* EM TEXTOS INTERATIVOS

Cibele Naidhig de SOUZA¹

RESUMO: Em uma perspectiva funcionalista, o trabalho estuda contextos de uso do verbo modal *poder*. Entende-se que a diversidade semântica dos modais é resultante da interação do verbo com diversos elementos em seus contextos de ocorrência, e se busca verificar fatores intervenientes na composição de diferentes valores modais. Com base na proposta de classificação das modalidades de Hengeveld (2004), em que se cruzam duas variáveis, o domínio (facultativo, deôntico, volitivo, epistêmico e evidencial) e o alvo da avaliação modal (orientado para o participante, orientado para o evento e orientado para a proposição), examinam-se textos puramente interativos, de fala (inquéritos D2 do NURC) e de escrita (peças teatrais), do português brasileiro contemporâneo, provenientes de três regiões – São Paulo, Rio de Janeiro e Nordeste (Salvador e Recife). A análise de aspectos semânticos (tipo de predicado, controle sobre a predicação e agentividade) e formais (flexões morfológicas do modal e tipo frasal) revela tendências, padrões de comportamento linguístico nos diferentes valores modais identificados para *poder*.

PALAVRAS-CHAVE: Modalidade. Verbo modal. *Poder*. Funcionalismo.

¹Pós-doutoranda no Departamento de Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp, São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil. *E-mail:* cibelenasouza@gmail.com

Introdução²

A conhecida polissemia dos verbos modais tem intrigado estudiosos em diversas línguas. No português, eles são altamente polissêmicos, pois são em número mais reduzido do que em outras línguas, conforme destacou Neves (2000b), entre outros autores.

Considere-se o verbo modal *poder*, em foco neste artigo, encontrado em usos habilitativos como em (1), deônticos (permissão) como em (2), epistêmicos (possibilidade) como em (3).

- (1) L2 - *então em princípio eu era uma pessoa normal que **podia** ter um filho normal que era o ideal...então...eu fui pra maternidade com contração mas não teve jeito dele nascer né?* (NURC REC D2 279) ³
- (2) João Grilo – ***Posso** gastar o que quiser?/ Padeiro – **Pode**.* (AC)
- (3) *Esperança por esperança, a gente espera aqui mesmo que é a terra da gente. E depois, **pode** ser que chova.* (GE)

Diferentes interpretações de *poder* são familiares aos falantes e, interessantemente, apesar da polissemia, problemas de ambiguidade dificilmente ocorrem.

Nota-se que, em cada interpretação modal, há o predomínio de algumas variáveis que envolvem aspectos como a agentividade dos sujeitos e a semântica do predicado. Estudiosos como Silva-Corvalán (1995) e Klinge (1996) postulam que é a combinação dessas variáveis que contribui para a

² O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

³ As siglas entre parênteses identificam o texto de onde as ocorrências foram extraídas. O enunciado (1) é retirado do projeto NURC, entre parênteses indicam-se a cidade (REC, Recife), o tipo de inquérito (D2) e o número do inquérito (279). O enunciado (2) é do *corpus* de língua escrita e as letras entre parênteses indicam uma abreviatura do nome da obra, como foi dado no banco de dados do Laboratório de Lexicografia da Unesp, FCL, Araraquara. Ao final do artigo, encontra-se uma lista com indicações das obras de escrita citadas ao longo do texto.

determinação de significados de verbos modais. Assume-se que os diferentes significados dos verbos modais não estão codificados em sua semântica, mas são resultantes da interação do modal com variados elementos do discurso.

Interessa a este artigo⁴ verificar variáveis nos contextos de ocorrência do verbo modal *poder*, em dados do português contemporâneo, identificando tendências, padrões de comportamento linguístico para cada valor modal. Tais padrões podem ser compreendidos como pistas de interpretação modal.

Discutem-se a semântica do predicado, a animacidade e o controle do sujeito, a pessoa do discurso, a flexão modo-temporal e o tipo frasal. Além desses fatores, foram verificados, ainda, a diátese do verbo principal, o tipo de oração, a presença/ausência de evidencial, a presença/ausência de advérbios modalizadores, o sexo e a faixa etária do informante/personagem e a posição do modal na frase. Entretanto, essas últimas variáveis não apresentaram resultados que merecessem ser discutidos ou relatados, e, então, nas análises, não se faz menção a elas.

O trabalho é de orientação funcionalista, mas sem filiação rígida a nenhuma corrente teórica particular, tal como Neves (entre outros: 2011). Em um enfoque funcionalista, as formas de uma língua são meios para um fim e não um fim em si mesmas e, então, a explicação para as estruturas deve ser buscada nos usos. O exame deve incluir, então, além da estrutura linguística, a situação comunicativa, o propósito do evento da fala, seus participantes e o conteúdo discursivo.

A pesquisa serve-se de textos dialogais falados e escritos do português contemporâneo, divididos por três regiões brasileiras: São Paulo, Rio de Janeiro e Nordeste.

Os textos de escrita são retirados do banco de dados do Laboratório de Lexicografia (LabLex) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita

⁴ As considerações deste artigo baseiam-se em reinterpretação de alguns dados arrolados em Carrascossi (2003).

Filho” – Unesp, de Araraquara, mais especificamente do chamado CP2 (*corpus* principal 2) do LabLex, que reúne textos escritos produzidos no período compreendido entre 1950 e 2000 e diversificados pelos tipos dramático, oratório, de propaganda, técnico, romanesco e jornalístico. Dado o objetivo de examinar textos puramente interativos, a análise restringiu-se aos textos de literatura dramática, que, para a pesquisa, foram divididos em três regiões, São Paulo, Rio de Janeiro e Nordeste, de acordo com a naturalidade dos autores. A região Sul, considerada inicialmente, foi descartada por não se localizarem peças de autores dessa região no banco de dados.

Os dados de língua falada examinados são inquéritos do Projeto da Norma Urbana Culta (NURC), que abarca cinco capitais brasileiras (Porto Alegre (POA), Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Salvador (SSA) e Recife (REC)) e inquéritos dos tipos *diálogo entre dois informantes* (D2), *diálogo entre informante e documentador* (DID) e *elocução formal* (EF). Optou-se por examinar inquéritos do tipo D2 das cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador e Recife. Para compatibilizar os textos de fala com os textos de escrita, agruparam-se os inquéritos do NURC em três regiões: São Paulo, Rio de Janeiro e Nordeste (Salvador e Recife).

Selecionaram-se em torno de 25 mil palavras de cada uma das três regiões, nos textos escritos e nos textos falados, desconsiderando-se as primeiras páginas de cada peça teatral ou inquérito (20% iniciais). Os textos escritos examinados são compostos por 75.223 palavras e os textos orais por 75.185 palavras. Para controle de variáveis, utilizou-se o aplicativo computacional GOLDVARB.

Em relação à estrutura, o texto é apresentado em quatro seções, além desta introdução e das considerações finais. A próxima seção discute o tratamento da polissemia de verbos modais. Em seguida, apresenta-se a proposta de classificação das modalidades de Hengeveld (2004) e os valores modais expressos por *poder*, no *corpus* da pesquisa. Então, as duas seções

seguintes examinam fatores intervenientes na composição dos diferentes valores modais de *poder*, distinguindo-se entre aspectos semânticos e formais.

Tratamento da polissemia dos modais

A polissemia dos verbos modais tem sido explicada de diferentes formas pelos estudiosos. A questão central é: a origem da diversidade semântica dos modais reside nesses verbos ou deve ser buscada fora deles?

Em um enfoque polissemântico, as diferentes interpretações, epistêmica ou não epistêmica, são compreendidas como parte do significado do verbo modal. Na língua portuguesa, há o estudo de Pontes (1973), que, assentado em bases formalistas, considera *poder*, entre outros modais examinados, como um verbo ambíguo entre três significados, capacidade, permissão e possibilidade, havendo diferentes estruturas subjacentes a cada interpretação.

Não parece, entretanto, razoável que a polissemia seja examinada como parte do significado do modal, afinal, desse modo, consideram-se categorias discretas de significado em um campo caracterizado precisamente pela indeterminação, sem que haja, assim, explicitação para as proximidades entre os valores modais.⁵

Um modo mais apropriado de examinar a polissemia considera que as diferentes leituras dos modais são resultantes da combinação de fatores nos contextos de ocorrência (SILVA-CORVALÁN, 1995; KLINGE, 1996; LOBATO, 1984; NEVES, 2000b, entre outros).

⁵ Em relação a proximidades entre significados modais, devem ser lembrados os estudos que revelam um processo de gramaticalização atuante no campo das modalidades, em que os conceitos epistêmicos são extensão dos conceitos não epistêmicos. Entretanto, foge aos propósitos deste artigo discutir a gramaticalização no campo das modalidades. Para informações sobre a gramaticalização envolvendo domínios modais, entre tantos estudos sobre o tema, sugerem-se Sweetser (1990), Bybee *et al.* (1994), Traugott (1989) e Traugott e Dasher (2002).

Uma proposta interessante é a de Silva-Corvalán (1995), que sugere três componentes significativos para os verbos modais: significado descontextualizado, *invariante* sistêmico (o que forma a base e está presente em todos os usos de um modal); significado *contextualizado* (o que o modal expressa, ou o leitor infere que o modal expressa, num contexto específico); significado discursivo *prototípico* (refere-se aos valores mais frequentes que o modal expressa num *corpus* da língua, e tende a corresponder ao significado que a maioria dos usuários da língua determina para uma forma).

Com base nas fórmulas propostas por Perkins (1982) para os modais ingleses *can* e *must*, Silva-Corvalán (1995) explica o significado dos modais espanhóis *poder* e *deber*, postulando que um significado básico invariável é capaz de abarcar todos os significados contextuais desses verbos. Neves (2000b) verifica que essas fórmulas também podem ser úteis para a descrição dos modais portugueses *poder* e *dever*.

Poder apresenta o significado invariável “K (C não impede X)”, no qual se diz que, com referência a um conjunto de princípios (K), as circunstâncias (C) não impedem a realização do estado de coisas (X). Os valores do estado de coisas e das circunstâncias (contextos de uso), que incluem aspectos morfossintáticos, semânticos e prosódicos, são reconhecidos no contexto. De acordo com a proposta de Silva-Corvalán (1995), essas variáveis, juntamente com o modal selecionado, determinam a interpretação modal. Observem-se (4) e (5):

- (4) *Bom dia. Pode entrar. Já estou indo pra feira.* (US) – permissão (deontico) – com referência a um conjunto de princípios (leis sociais), as circunstâncias (que envolvem presença de fonte deontica, sujeito agente, orientação para o futuro, verbo de ação, etc.) não impedem “você entrar”.
- (5) *Pai pode ser qualquer um. Mãe é que a gente sabe quem é.* (DO) – possibilidade epistêmica – com referência a um conjunto de princípios (leis racionais), as circunstâncias (que envolvem ausência de fonte deontica, predicado de estado, sujeito não agente, etc.) não impedem “pai ser qualquer um”.

Entende-se que um tratamento monosseântico para os modais, mas que vai além do significado invariável e estuda formas linguísticas em contextos de uso, tal como o proposto por Silva-Corlaván (1995), capta a relação entre significado invariável e significado contextual dos modais, e reflete essa inter-relação mais apropriadamente do que uma análise polissemântica, a qual não implica necessariamente a busca de afinidades entre os diversos significados.

Por outro lado, a definição de um contexto pode ser pouco operacional, porque “é vaga, em alguns casos, a inclusão de um contexto específico (definido pela combinação de certas características, por exemplo, animacidade e agentividade dos termos) em um ou outro conjunto de contextos associados com a inferência de diferentes mensagens (por exemplo, possibilidade e permissão)” (NEVES, 2000b, p. 122). Como bem mostra Neves (2000b), entre outros estudiosos que já se debruçaram sobre o tema, a interpretação do modal, muitas vezes, se resolve em um contexto maior, fora do âmbito da frase, nas relações intersubjetivas estabelecidas em cada situação comunicativa, sendo que há casos em que a polissemia pode permanecer, porque os próprios falantes nem sempre fazem distinção clara entre os valores modais.

Em dados do dinamarquês e do inglês, Klinge (1996) discute algumas variações centrais que podem contribuir para a determinação de significado modal. Analisam-se, como direcionamentos de interpretação, referência de tempo, agentividade e animacidade dos sujeitos envolvidos, semântica do predicado e flexão morfológica do modal. Note-se que tais variáveis também foram citadas na proposta de Silva-Corlaván (1995). Ao estudar o impacto dessas variáveis para a interpretação modal, Klinge reconhece a limitação delas para definição de uma interpretação modal, observando que não têm caráter definitivo, afinal o contexto intrassentencial fornece pistas para a interpretação, mas não fornece a interpretação toda.

Não interessa a este artigo discutir como se resolve, nos contextos de ocorrência, a interpretação do modal *poder*, quais fatores são definitivos.

Interessa analisar contextos de ocorrência do verbo modal *poder*, com o propósito de identificar tendências, padrões de comportamento linguístico, os quais podem ser interpretados como pistas que encaminham para um ou outro domínio e, nesse sentido, ser compreendidos como fatores interferentes na composição de diferentes valores modais (como mostram Klinge (1996) e Silva-Corvalán (1995)).

Valores modais expressos por *poder*

O estudo adota as distinções modais propostas por Hengeveld (2004),⁶ que partem do cruzamento de dois parâmetros, o alvo e o domínio da avaliação modal.

De acordo com o alvo, as modalidades são subdivididas por Hengeveld (2004) em: a) *orientada para o participante* – afeta a parte relacional da sentença como expressa por um predicado e se refere à relação entre (propriedades de) um participante em um evento e a potencial realização desse evento; b) *orientada para o evento* – afeta a descrição do evento contido na sentença, ou seja, a parte descritiva de uma sentença e se refere à avaliação objetiva do estatuto de atualidade do evento; em outras palavras, descreve a existência de possibilidades, obrigações gerais, etc., sem que o falante tome responsabilidade por esses julgamentos; c) *orientada para a proposição* – afeta o conteúdo proposicional de uma sentença, ou seja, a parte da sentença que representa as visões e as crenças do falante e diz respeito à especificação do grau de comprometimento do falante em relação à proposição que ele está apresentando.

Considerando a variação na perspectiva da avaliação modal (o domínio da avaliação), Hengeveld (2004) propõe os seguintes tipos de modalidade: *facultativa* (referente à capacidade intrínseca ou adquirida); *deôntica* (refe-

⁶ A proposta de Hengeveld (2004) foi retomada em Hengeveld e Mackenzie (2008), dentro do modelo da Gramática Discursivo-Funcional (GDF). No entanto, neste estudo não será utilizado o aparato da GDF.

rente àquilo que é permissível – legalmente, socialmente, moralmente); *volitiva* (referente àquilo que é desejável); *epistêmica* (referente àquilo que se conhece sobre o mundo atual); *evidencial* (referente à origem da informação contida sobre o mundo atual).⁷

O Quadro 1 apresenta as combinações possíveis entre os domínios e os alvos modais.

Quadro 1: Classificação das modalidades segundo Hengeveld (2004)

Domínio \ Alvo	Participante	Evento	Proposição
<i>facultativa</i>	+	+	-
<i>deôntica</i>	+	+	-
<i>volitiva</i>	+	+	-
<i>epistêmica</i>	-	+	+
<i>evidencial</i>	-	-	+

Com base na classificação de Hengeveld (2004), observou-se que o modal *poder* assume os valores modais *facultativo – orientado para o participante* ou *orientado para o evento –*, *deôntico – orientado para o participante* ou *orientado para o evento –* e *epistêmico – orientado para o evento* ou *orientado para a proposição*.

Localizaram-se 490 ocorrências no *corpus* da pesquisa, sendo 290 (59%) de peças teatrais e 200 (41%) de língua oral. Embora o modal *poder*

⁷Hengeveld (2011) propõe uma modificação nessa classificação, distinguindo um quarto alvo de avaliação modal, a *modalidade orientada para o episódio* que, em Hengeveld (2004), foi considerada como um subtipo de modalidade, a orientada para o evento epistêmica (objetiva). De acordo com Hengeveld (2011), a modalidade epistêmica objetiva caracteriza episódios em termos da (im) possibilidade de sua ocorrência em vista daquilo que é conhecido sobre o mundo. A distinção entre a modalidade orientada para o evento e a orientada para o episódio se relaciona com tempo. Na orientada para o episódio, o tempo é absoluto, independente, e, na orientada para o evento, o tempo é relativo, dependente. Para este estudo dos usos modais de *poder*, essa distinção não é relevante e, por isso, não se considera essa modificação da classificação de Hengeveld (2011).

seja mais frequente nas peças teatrais, não se verificaram, em relação aos aspectos examinados, diferenças relevantes entre fala e escrita e, por isso, na discussão de resultados, não será considerada a distinção entre os dois tipos de textos examinados. O quadro seguinte mostra a distribuição das ocorrências entre os valores modais.

Quadro 2: Distribuição de *poder* entre os valores modais

	Orientado para o participante	Orientado para o evento	Orientado para a proposição	Total
<i>Facultativa</i>	58 (54%)	49 (46%)	-	107 (100%)
<i>Deôntica</i>	153 (74%)	55 (26%)	-	208 (100%)
<i>Epistêmica</i>	-	32 (18%)	143 (82%)	175 (100%)

A modalidade facultativa diz respeito a capacidades intrínsecas ou adquiridas. Orientada para o participante, como em (6), descreve a habilidade de um participante de se envolver no tipo de evento designado pelo predicado. Orientada para o evento, como em (7), caracteriza-se em termos de condições circunstanciais ou físicas que habilitam ocorrência do evento descrito na sentença.

(6) Facultativa orientada para o participante

*LI mas por outro lado... melhorou o aspecto (por)que você não tem mais aquele perigo daquela... daqueles aumentos absurdos ... quando as empresas... as companhias construtoras ou chamadas imobiliárias ... não tinham uma fiscalização direta do BNH como hoje tem o Sistema Financeiro de Habitação... então qualquer cidadão que baseado em poder econômico **podia** se transformar em dono de uma empresa imobiliária... então o sujeito... eh:... (D2 RJ 355)*

(7) Facultativa orientada para o evento

*LI (...) cê vê que as estradas brasileiras estão sendo muito solicitadas...a tal ponto que não **poderão** resistir TECnicamente (D2 SSA 98)*

Note-se que, em ambas as ocorrências, o modal *poder* assume o valor capacitativo, mas em (6) trata-se da capacidade de um participante, refere-se à condição financeira que um cidadão pode alcançar e que o habilitará a se tornar dono de uma empresa, enquanto em (7) o que está em questão é a condição, o estado de uma estrada; nesse caso, a possibilidade de ocorrência de um evento que não depende das aptidões de um participante, mas se liga às circunstâncias em que um evento ocorre.

A modalidade deôntica é referente àquilo que é permissível, em termos legais, sociais, morais. Orientada para o participante, descreve um estado do participante em uma obrigação, com ou sem permissão para se envolver no tipo de evento designado pelo predicado. Orientada para o evento, caracteriza-se em termos daquilo que é obrigatório ou permitido em um sistema de convenções morais ou legais, regras de conduta. As ocorrências (8) e (9) são exemplos.

(8) **Deôntica orientada para o participante**

B: [...] *O preço? Que preço? Das urnas de 1ª você tem aí a tabela: dois mil e oitocentos, cada uma. São três, dá 8 mil e quatrocentos fora o resto. Eles estão querendo abatimento para as urnas menores? Eu não **posso** dar.* (SO)

(9) **Deôntica orientada para o evento**

L1 [*pensamos que o reveillon fosse até de manhã... se não o negócio começou às... dez nove e meia dez horas... à meia-noite está tudo encerrado porque: não **podia** ter mais barulho lá embaixo todo mundo foi dormir e tal... () ((risos))* (RJ D2 296)

Em (8), o participante, representante de uma funerária, é apresentado como estando sem permissão, na proibição, para oferecer desconto na venda de urnas funerárias, então o modal é deôntico orientado para o participante. Na ocorrência (9) não se descreve o estado de um participante, mas é apresentada uma proibição geral, não referente a um participante em específico, por isso é orientada para o evento.

A modalidade epistêmica situa-se no eixo do conhecimento, envolve crença, julgamento, opinião. A modalidade epistêmica orientada para o evento caracteriza-se em termos da (im)possibilidade da ocorrência de algo em relação ao que é geralmente conhecido sobre o mundo (modalidade epistêmica objetiva), como em (10), enquanto na modalidade epistêmica orientada para a proposição, o falante imprime diferentes graus de comprometimento em relação à proposição (modalidade epistêmica subjetiva), como em (11).

(10) **Epistêmica orientada para o evento**

L2 - *you sobe o Alto da Boa Vista*

L1 - *(pra Barra você...) depende se você vai pelo Leblon você não sobe*

L2 - *correto mas você **pode** subir*

L1 - *se for pelo Alto*

L2 - *então você **pode** subir **pode** ver o relevo lá em cima você nota perfeitamente a (altura) (D2 RJ 158)*

(11) **Epistêmica orientada para a proposição**

L1 - *-negue que essa integração ela deva existir agora ela não passa por mim... entendeu?*

L2 - *[não passa*

L1 - *-ela deve existir agora eu não tenho essa preocupação num passa por mim... talvez quem sabe que eu estou no:: no caminho errado deslocada da profissão não: eu não acho*

L2 - *[não eu não acho não*

L1 - ***-pode** ser que seja até por aí eu não sei né mas (REC D2 340)*

Na ocorrência (10), orientada para o evento, o enunciador expressa o que se sabe possível (*subir, ver o relevo lá de cima*), enquanto na ocorrência (11), orientada para a proposição, o enunciador registra o que ele crê ser possível (*ser por aí, ser esse um jeito correto de compreensão*).

Com base nessa classificação das modalidades, nas próximas seções, analisam-se fatores intervenientes na composição dos diferentes valores modais localizados para *poder*.

Aspectos semânticos: tipo de predicado, controle sobre a predicação e agentividade

No exame de fatores contextuais predominantes em cada valor modal considerado, entendidos como guias para um ou outro domínio, uma primeira variável a ser observada é a semântica do predicado. As predicações são formadas pela combinação de diferentes traços semânticos. Baseando-se em Dik (1989), Neves (1996) indica que o traço mais básico se refere a dinamismo ([±] din), e sua combinação com a presença ou a ausência de controle do sujeito ([±] con) resulta em ação (+din, +con), processo (+din, -con) ou estado (-din, -con).

Estudos indicam que as interpretações não epistêmicas se ligam mais a predicados de ação, enquanto as interpretações epistêmicas se associam mais a predicados estativos (COATES, 1983; HEINE, 1995; COSTA, 1995; KLINGE, 1996). Logo, é esperado que, nos usos modais não epistêmicos, haja maior frequência de sujeitos animados humanos, e com controle sobre as predicações, enquanto nos usos modais epistêmicos se prevê porcentual maior de sujeitos inanimados e sem controle sobre as predicações. Os dados desta pesquisa confirmam essas tendências, conforme apresentação ao longo desta seção.

O quadro seguinte mostra o cruzamento entre valores modais e tipos de predicados.

Quadro 3: Semântica dos predicados em usos de *poder*

Semântica do predicado	Facultativa		Deôntica		Epistêmica	
	orientada participante	orientada evento	orientada participante	orientada evento	orientada evento	orientada proposição
<i>Ação</i>	43 (74%)	41 (84%)	128 (84%)	46 (84%)	23 (72%)	61 (43%)
<i>Processo</i>	5 (9%)	6 (12%)	7 (4,5%)	2 (4%)	3 (9%)	18 (12%)
<i>Estado</i>	8 (14%)	2 (4%)	11 (7%)	3 (5%)	6 (19%)	64 (45%)
<i>Não se aplica</i>	2 (3%)	0	7 (4,5%)	4 (7%)	0	0
Total	58 (100%)	49 (100%)	153 (100%)	55 (100%)	32 (100%)	143 (100%)

O Quadro 3 revela que, com as modalidades facultativa e deôntica, sejam orientadas para o participante ou para o evento, predominam os predicados de ação. A maior frequência de predicados de ação nessas modalizações é natural, afinal o domínio deôntico refere-se ao julgamento do falante sobre prescrição, não sobre possibilidade ou certeza, e, por isso atinge o *fazer*, não o *ser*; e o domínio facultativo diz respeito à capacidade/habilidade de um participante de se envolver em um evento ou a condições circunstanciais ou físicas que habilitam um acontecimento, o que também o faz estar mais ligado ao *fazer*.

Entre os epistêmicos orientados para o evento também predominam os predicados de ação (72%), mas há porcentual de predicados de estado (19%) maior que entre os facultativos (14% com os orientados para o participante e 4% com os orientados para o evento) e os deônticos (7% com os orientados para o participante e 5% com os orientados para o evento), mas bem menores entre os epistêmicos orientados para a proposição (45%). Ou seja, os epistêmicos orientados para o evento são mais ligados ao *fazer* que os epistêmicos orientados para a proposição, e mais ligados ao *ser* que os facultativos e os deônticos.

É com os usos modais epistêmicos orientados para a proposição que os predicados de estado se apresentam com o maior porcentual (45%). Ocorre

que, nesse tipo de modalização, o falante imprime julgamentos sobre possibilidade, certeza e, assim, atinge mais o *ser* que o *fazer*.

Os predicados de processo não são muito ocorrentes, mas chama a atenção o fato de que estão em frequência aproximada entre os facultativos e os epistêmicos, e bem menor entre os deônticos.

As ocorrências de modais em que o predicado não é expresso foram abrangidas na categoria *não se aplica*. São construções com o modal *poder* sem sujeito e sem verbo predicador (ao menos localizável sem ambiguidade) que transmitem avaliações negativas do falante em relação a um enunciado todo, a elemento não expresso (o raciocínio do interlocutor) ou a um conteúdo que pode ser captado apenas pelo contexto interacional. A ocorrência (12) é exemplo.

- (12) [...] *Por acaso eu aumentei o preço da maior? Claro que não é possível... eu sei que são menores mas urna é vendida por unidade, não importa a medida. E eu vou vender urna a metro? Quem sugeriu isto? Ah... foi você mesmo... está desaprendendo as técnicas comerciais? Não **pode** não, entendido? Até logo, parabéns pelo serviço e veja se consegue alguém de responsabilidade para assumir o compromisso de pagamento. De preferência que não seja artista. Até logo.* (SO)

Nesse caso, *não pode* marca a ausência de permissão, a inaceitabilidade para a atitude do vendedor de urnas, e o escopo do modal fica implicado no fluxo conversacional.

Outra variável examinada é o controle do sujeito sobre as predicções:

Quadro 4: Controle do sujeito em usos de *poder*

Controle do sujeito	Facultativa		Deôntica		Epistêmica	
	orientada participante	orientada evento	orientada participante	orientada evento	orientada evento	orientada proposição
[+] controle	45(78%)	34(70%)	138(90%)	35(63%)	17(53%)	57(40%)
[-] controle	13(22%)	13(26%)	9 (6%)	13(24%)	14(44%)	65(45%)
Não se aplica	0	2 (4%)	6 (4%)	7 (13%)	1 (3%)	21 (15%)
Total	58 (100%)	49 (100%)	153 (100%)	55 (100%)	32 (100%)	143 (100%)

Os sujeitos com o traço [+] controle são predominantes com quase todos os valores, atingindo maiores índices entre usos não epistêmicos (facultativos e deônticos).

Entre os usos deônticos orientados para o participante estão os maiores índices de [+] controle (90%). A forte associação entre o domínio deôntico e o traço [+] controle já foi discutida em outros trabalhos (NEVES, 2000b, entre outros) e é natural, afinal, considerando-se o modal *poder*, para que alguém receba permissão ou dê permissão, é preciso que esteja envolvido controle sobre as predicacões.

Embora haja indicação de que apenas o traço [+] controle do sujeito licencia interpretações de modalidade deôntica (NEVES, 1996, 2000b, entre outros), localizaram-se ocorrências deônticas com sujeito sem controle sobre a predicacão (6% dos deônticos orientados para o participante e 24% dos deônticos orientados para o evento).

A compatibilidade entre [-] controle do sujeito e usos deônticos consiste em que o traço [+] controle é requerido em atos diretivos e não necessariamente em atos declarativos. Diz Neves (1996) que a modalidade deôntica pode corresponder a atos diretivos de fala, ligando-se, nesses casos, ao imperativo, e pode, também, manifestar-se em frases declarativas, nas quais se avalia o *continuum* que vai do absolutamente obrigatório ao permitido. Observe-se:

- (13) *B: Eu falo com ele, explico... o que eu não **posso** é ficar mais tempo na mira do diabo!*
(OSA)

A sentença em (13) equivale a “não é permitido eu ficar mais tempo na mira do Diabo”, um ato declarativo, e não a um ato diretivo como “alguém tem/requer permissão para algo”.

Nesses atos declarativos, é possível localizar, ainda, casos de sujeito gramatical com o traço [-] animado, que obviamente não pode comportar o traço [+] controle, mas em cujos enunciados é possível identificar um agente, não em nível de “superfície” da frase, e sim em nível discursivo, como se nota em (14).

- (14) [...] *EU acho que o::é o problema que está existindo...então realmente pesquisa...é::básico...certo? aí::já é o problema de entrar num::num certo ciclo certo?...e::a pesquisa::já depende de VERbas certo? e as verbas hoje em dia estão mais destinadas para para atender a oitenta milhões não pode atender a poucos...sei lá talvez o trabalho seja a longo prazo...que essas verbas já não **podem** ser destinadas...ela é::mais DÍrigida...para a alfabetização...da maioria...[...]* (D2 SP 62)

O sujeito da ocorrência em destaque é *essas verbas*. Trata-se de uma construção passiva, em que o agente não é expresso, apesar de identificável no contexto discursivo.

Os casos de [-] controle com interpretação facultativa, em geral, envolvem ocorrências de sujeito inanimado, como (15), ou verbos relativos ao pensamento, sobre os quais não se tem controle, como (16).

- (15) *L1 - bom...eu escolhi Economia porque na nana ocasião...eu já::trabalhava...e::((pi garreou)) apesar de gostar também da dada profissão...eu acho que Economia::é::é o curso que **pode** lhe oferecer assim...eh::muitas perspectivas e lhe dá uma visão lhe dá uma visão...geral* (D2 SP 62)

- (16) *Falem de coisa que eu **possa** compreender, doutores. Que eu **possa** entender.* (SOR)

É entre os usos epistêmicos, que envolvem avaliações sobre possibilidades, expressões de crença, que o traço [-] controle apresenta-se em maior frequência: 44% dos epistêmicos orientados para o evento e 45% dos epistêmicos orientados para a proposição. Note-se, entretanto, que a maioria dos epistêmicos orientados para o evento ocorre com sujeitos controladores.

Os casos de *não se aplica*, em relação ao controle dos sujeitos, são ocorrências de construção impessoal, como (17), epistêmica orientada para a proposição, ou sem predicado, como (18), deôntica orientada para o evento.

(17) *F2-pro exterior é **pode** ser que eu não tenha tido ainda condição financeira de ir pra fora* (D2 RJ 158)

(18) *Mas não se trata de negócio, Roca! **Não pode**. Está bem, Roca. Está bem. **Não pode**.* (SOR)

Dentre os aspectos semânticos examinados, resta testar a animacidade dos sujeitos de *poder*. O que os estudiosos têm observado em relação a essa variável é que o traço [-] animado é mais frequente em usos epistêmicos e o traço [+] animado ocorre mais em usos não epistêmicos (COATES, 1983; HEINE, 1995; KLINGE, 1996; NEVES, 2000b). O Quadro 5 apresenta os resultados desta pesquisa em relação a essa variável.

Quadro 5: Animacidade do sujeito em usos de *poder*

Controle do sujeito	Facultativa		Deôntica		Epistêmica	
	orientada participante	orientada evento	orientada participante	orientada evento	orientada evento	orientada proposição
[+] animado	58 (100%)	37 (75%)	150 (98%)	36 (66%)	22 (69%)	93 (65%)
[-] animado	0	12 (25%)	0	15 (27%)	9 (28%)	27 (19%)
<i>Não se aplica</i>	0	0	3 (2%)	4 (7%)	1 (3%)	23 (16%)
Total	58 (100%)	49 (100%)	153 (100%)	55 (100%)	32 (100%)	143 (100%)

O quadro revela que sujeitos animados predominam com todos os valores modais.

Observe-se que as ocorrências facultativas e deônticas orientadas para o participante não apresentam sujeito [-] animado. A modalidade facultativa orientada para o participante é referente a capacidades de um sujeito, intrínsecas ou adquiridas, para a realização de um evento, daí sua forte associação com sujeitos animados. Entre os deônticos, existe a manipulação, ou tentativa de manipulação, de um sujeito sobre outro e, por isso, é natural esse tipo envolver sujeitos animados e humanos,⁸ sendo a forte associação entre o traço [+] animado e modalidade deôntica amplamente identificada por estudiosos. Assim, por exemplo, diz Klinge (1996) que a interpretação deôntica está licenciada, se for possível identificar o agente capaz de realizar o ato representado pela proposição, e Lyons (1977) relaciona a modalidade deôntica a atos realizados por “agentes moralmente responsáveis”.

Diferentemente da orientação para o participante, na orientação para o evento, os usos facultativos e deônticos apresentam ocorrências com sujeitos não animados, embora também nessa orientação predominem sujeitos animados. Isso porque, quando orientado para o evento, não se trata da descrição de um participante em termos de habilidade ou permissão, e sim da avaliação de um evento, de um estado de coisas.

Nas leituras epistêmicas, existe um percentual significativo de sujeito [-] animado (28% entre os epistêmicos orientados para o evento, e 19% entre os epistêmicos orientados para a proposição), mas que se equilibra com o percentual de [-] animado entre os facultativos e os deônticos orientados para o evento (25% e 27%, respectivamente).

Entre os deônticos orientados para o participante há pequeno percentual (2%) de *não se aplica*, que são casos da construção impessoal *não pode*, como no exemplo (18), já apresentado. O percentual significativo de

⁸ Apenas duas ocorrências em todo o *corpus* apresentam sujeitos animados não humanos: “Um cachorro não pode ser comido pelos urubus. (AC)”; “[...] tudo quanto é bicho que pode existir [...] (D2 REC 5)”.

não se aplica entre os epistêmicos orientados para a proposição corresponde, em geral, a ocorrências da construção impessoal *pode ser(que)*, tipicamente epistêmica (CARRASCOSSI,2011), como, por exemplo, em (17), também já apresentado.

Aspectos formais: flexões morfológicas do modal e tipo frasal

Aspectos formais também devem ser investigados como fatores intervenientes na composição de diferentes valores dos modais, o que se fará nesta seção, em que se elegem, para análise, a flexão de tempo e modo do modal, a pessoa do discurso e o tipo frasal.

O quadro seguinte apresenta resultados do exame da flexão modo-temporal e forma nominal de *poder* nas ocorrências do *corpus*.

Quadro 6: Flexão modo-temporal/forma nominal em usos de *poder*

Tempo, modo, forma nominal	Facultativa		Deontica		Epistêmica	
	orientada participante	orientada evento	orientada participante	orientada evento	orientada evento	orientada proposição
<i>Presente (indicativo)</i>	26 (45%)	22 (45%)	132 (86%)	46 (83%)	24 (75%)	84 (59%)
<i>PretéritoPerfeito (indicativo)</i>	4 (7%)	1 (2%)	0	0	1 (3%)	0
<i>PretéritoImperfeito (indicativo)</i>	8 (14%)	4 (8%)	5 (3%)	2 (4%)	2 (6%)	22 (15%)
<i>Futuro do Presente (indicativo)</i>	2 (3%)	5 (10%)	2 (1,5%)	1 (2%)	0	5 (3%)
<i>Pretérito mais que perfeito (indicativo)</i>	0	1 (2%)	0	0	0	0
<i>Futuro do Pretérito (indicativo)</i>	2 (3%)	0	11 (7%)	2 (4%)	1 (3%)	17 (12%)

<i>Futuro (subjuntivo)</i>	5 (9%)	0	0	0	0	2 (1,5%)
<i>PreteritoImperfeito (subjuntivo)</i>	4 (7%)	2 (4%)	1 (1%)	0	0	4 (3%)
<i>PresenteSubjuntivo (subjuntivo)</i>	4 (7%)	7 (14,5%)	0	1 (2%)	1 (3%)	3 (2%)
<i>Infinitivo</i>	3 (5%)	7 (14,5%)	2 (1,5%)	3 (5%)	3 (10%)	4 (3%)
<i>Gerúndio</i>	0	0	0	0	0	2 (1,5%)
Total	58 (100%)	49 (100%)	153 (100%)	55 (100%)	32 (100%)	143 (100%)

O presente do indicativo é predominante no *corpus*, com todos os valores modais. Das 490 ocorrências examinadas, 334 (ou seja, 68%) estão no presente do indicativo. Essa parece ser uma tendência já verificada no português (COSTA, 1995; MESQUITA, 1999; entre outros).

A observação mais geral que se pode fazer sobre a relação entre tempo e modalidade na configuração de diferentes valores modais diz respeito ao fato de que as sentenças com referência em tempo presente ou passado, geralmente, possuem interpretação epistêmica, e as que têm referência em tempo futuro possuem, frequentemente, interpretação deôntica (COATES 1983; SWEETSER, 1990; HEINE, 1995; KLINGE, 1996; NEVES, 2000b). Para Sweetser (1990), as sentenças relativas a ações passadas são fortemente pesadas em direção a uma interpretação epistêmica, porque a causalidade do mundo real não pode mais influenciar eventos passados. Klinge (1996) explica que as situações localizadas no presente ou no passado são imutáveis e, desse modo, estão além do controle do agente, traço que caracteriza as noções deônticas. Neves (2000b) observa que são afetadas à futuridade as categorias deônticas, pois se referem à conduta, que é projetada para um momento posterior à manifestação da necessidade deôntica.

Considere-se, então, que o presente do indicativo é uma forma não marcada, ou seja, pode ter referência no presente, no passado ou no futuro. Em um exercício de análise, verifica-se que, de modo geral, as sentenças no presente do indicativo e interpretação deôntica (orientada para o participante ou para o evento) possuem orientação para o futuro, enquanto aquelas com leitura epistêmica (especialmente as orientadas para a proposição) apresentam orientação presente.

- (19) interpretação deôntica, permissão – orientação para o futuro

*L2 – me diga uma coisa, vocês é...fazem... **pode** perguntar a vocês? (D2 SSA 95)*

- (20) interpretação epistêmica, possibilidade – orientação presente

*MP: Uma coisa eu garanto. Desertar ele não desertou, isto nunca. **Pode** estar preso ou morto, mas escondido, não. (US)*

Em (19) e (20), *poder* está no presente do indicativo, mas na primeira ocorrência existe uma projeção para o futuro (a pergunta, se autorizada, ocorrerá em momento posterior); enquanto, no segundo caso, a orientação de tempo é presente, o fato de “ele” (o personagem da peça) estar preso ou morto é situado no momento da enunciação.

Embora o presente do indicativo seja predominante com todos os valores, é notável que entre os deônticos o porcentual é mais elevado. Com índices bem inferiores, localizaram-se usos deônticos no pretérito imperfeito do indicativo, no futuro do presente do indicativo, no futuro do pretérito do indicativo, no pretérito imperfeito do subjuntivo, no presente do subjuntivo e em formas infinitivas, como se pode ler no Quadro 6.

Os usos facultativos (orientados para o participante ou para o evento) apresentam-se, em comparação aos deônticos e epistêmicos, com menores porcentuais no presente do indicativo (45%). Isso significa que o domínio facultativo, mais que o epistêmico e o deôntico, distribui-se em outras flexões modo-temporais e formas nominais (pretérito perfeito do indicativo, pretérito

imperfeito do indicativo, futuro do presente do indicativo, pretérito mais que perfeito do indicativo, futuro do pretérito do indicativo, futuro do subjuntivo, pretérito imperfeito do subjuntivo, presente do subjuntivo e infinitivo).

Entre as ocorrências epistêmicas orientadas para a proposição, além do presente do indicativo, apresentam porcentuais significativos o pretérito imperfeito do indicativo e o futuro do pretérito do indicativo. Considere-se, com Neves (1996, p. 178), que “a avaliação epistêmica se situa em algum ponto do *continuum* que, a partir de um limite preciso, onde está o (absolutamente) *certo*, se estende pelos limites e indefinidos graus do *possível*”. Nessa avaliação, as formas de pretérito imperfeito do indicativo e de futuro do pretérito do indicativo são expedientes para registrar menor comprometimento do enunciador. Há de se notar, porém, os diversos recursos linguísticos de relativização. O enunciado seguinte é ilustrativo. Nele, o falante registra sua incerteza por meio de alguns expedientes, além do emprego do futuro do pretérito, como a expressão modal/evidencial *eu acho que*, e o advérbio modalizador *assim*:

- (21) L1 - *eu acho que nós somos muito ricos nesse material do a/ do ator...direções ótimas...mas às vezes textos indigestes...apelativos...então eu fiquei muito tempo sem ir ao teatro...ah::ultimamente de coisas boas que eu tenho visto...ah::...deixa eu ver...eu (não)...quer dizer eu não **poderia** dizer **assim** a rigor porque muitos espetáculos me escaparam...um deles que eu gostei...mas que não é um espetáculo brasileiro...porque::...foi todo adapTado do...do musical...americano...foi o 'Dom Quixote'... com a Bibi Ferreira... (D2 SP 333)*

O pretérito imperfeito do indicativo, nas ocorrências epistêmicas examinadas, em geral tem orientação de tempo não passado, equivale ao futuro do pretérito do indicativo, e tem a função de atenuador. Geralmente, os enunciados com essas formas expressam uma significação desiderativa. Nesses casos, a intenção do falante parece ser sugerir algo a seu ouvinte, e o emprego do pretérito imperfeito torna essa sugestão menos constrangedora, como em:

(22) ...já que você está falando com as pessoas na rua feito fotógrafo lambe-lambe, **podia** debater com elas o discurso do embaixador da Colômbia na Onu, falando das proteínas.
 ..(RC)

As pessoas do discurso também podem revelar diferenças entre usos modais. Em pesquisa na língua alemã, Heine (1995) notou que o modal tende para a interpretação deôntica, quando o sujeito é primeira e segunda pessoas, enquanto a modalidade epistêmica se associa mais com a terceira pessoa e menos com a primeira pessoa. Os resultados da pesquisa em relação a essa variável, apresentados no quadro seguinte, confirmam essa tendência.

Quadro 7: Pessoas do discurso e usos de *poder*

Pessoas do discurso	Facultativa		Deôntica		Epistêmica	
	orientada participante	orientada evento	orientada participante	orientada evento	orientada evento	orientada proposição
1ª pessoa	26 (45%)	22 (45%)	67 (44%)	2 (3%)	4 (12%)	23 (16%)
2ª pessoa	8 (14%)	6 (12%)	51 (33%)	7 (13%)	14 (44%)	17 (12%)
3ª pessoa	24 (41%)	21 (43%)	35 (23%)	46 (84%)	14 (44%)	103 (72%)
Total	58 (100%)	49 (100%)	153 (100%)	55 (100%)	32 (100%)	143 (100%)

É preciso observar, primeiramente, que se examinam pessoas do discurso, e não pessoas gramaticais. Assim, *pode* na ocorrência (4), repetida em (23), por conveniência, é analisado como segunda pessoa do discurso (você), embora tenha como pessoa gramatical a 3ª. pessoa.

(23) *Bom dia. Pode entrar. Já estou indo pra feira.* (US)

A modalidade deôntica orientada para o participante, como (23), situa-se frequentemente no eixo dos interlocutores, por isso percentuais mais concentrados de primeira e segunda pessoas do discurso. Quando orientada para o evento, as leituras deônticas apresentam índices mais elevados de 3ª. pessoa, afinal, nesses casos, apresenta-se uma permissão (ou proibição) geral,

não referente a um participante específico, como em (24).

- (24) L2 - *não é?...então nem para a esposa **pode** ser dito...**pode** ser dito exa/ somente para a própria pessoa e aí se ela tornar público aí é problema dela...mas eles não podem.*(D2 SP 360)

A modalidade epistêmica orientada para a proposição está majoritariamente na terceira pessoa, o que é esperado, pois, nesses casos, o enunciador avalia determinados assuntos, situações, como em:

- (25) *An: Cônego, Princesa é um caso à parte. A Polícia tem ordens para rechaçar violentamente as investidas dos jagunços de Zé Pereira. Mas na Capital qualquer ação nossa **pode** ser precipitada. Afinal é aqui que se encontram as repartições federais...*
(DZ)

Com os modais epistêmicos orientados para o evento, o enunciador avalia estados de coisas em termos a (im)possibilidade de sua ocorrência com base no que se conhece sobre o mundo. Nesses casos, utiliza-se, com frequência, o pronome de segunda pessoa do discurso *você*, genérico, como na ocorrência 10, repetida em (26).

- (26) L2 - *you sobe o Alto da Boa Vista*
L1 - *(pra Barra você...) depende se você vai pelo Leblon você não sobe*
L2 - *correto mas você **pode** subir*
L1 - *se for pelo Alto*
L2 - *então você **pode** subir **pode** ver o relevo lá em cima você nota perfeitamente a (altura)* (D2 RJ 158)

O que se pode observar em relação aos facultativos, orientados para o participante ou para o evento, é que se concentram na primeira e terceira pessoas. Ou seja, é menos comum que se enuncie a capacidade do interlocutor, 2ª pessoa.

Último critério formal a ser analisado é o tipo frasal, e os resultados para esse exame encontram-se no Quadro 8.

Quadro 8: Tipos frasais e usos de *poder*

Tipos frasais	Facultativa		Deôntica		Epistêmica	
	orientada participante	orientada evento	orientada participante	orientada evento	orientada evento	orientada proposição
<i>Asserção afirmativa</i>	34 (58%)	42 (86%)	64(42%)	23 (42%)	20 (63%)	117 (82%)
<i>Asserção negativa no modal</i>	18 (31%)	2 (4%)	48 (32%)	25 (46%)	2 (6%)	4 (3%)
<i>Asserção negativa no principal</i>	0	0	0	0	0	4 (3%)
<i>Interrogação</i>	1 (2%)	4 (8%)	22 (14%)	4 (7%)	7 (22%)	7 (5%)
<i>Exclamação</i>	5 (9%)	1 (2%)	14 (9%)	3 (5%)	3 (9%)	11 (7%)
<i>Injunção</i>	0	0	5 (3%)	0	0	0
Total	58 (100%)	49 (100%)	153 (100%)	55 (100%)	32 (100%)	143(100%)

As asserções afirmativas são predominantes com todos os valores modais examinados, apresentando os percentuais mais baixos entre os deônticos. Entre os usos deônticos, existe a tentativa do falante de atuar sobre seu interlocutor, e daí maior necessidade de ordenar, interrogar, negar ou exclamar, e é natural, então, que essas ocorrências se distribuam um pouco mais em outros tipos frasais, além da afirmação. As duas ocorrências de *poder* em (27) são exemplos de injunção e de asserção negativa em usos deônticos.

(27) An: (...) *E essas armas que não chegam!...* Já eram pra estar aqui esses *homens....?*
 /M: *São de inteira confiança... **pode** ficar sossegado!* An: *Precisamos saber com quem contamos! Não **podemos** precipitar as coisas...* (DZ)

Note-se que a asserção negativa no modal, como na segunda ocorrência de *poder* em (27), apresenta expressivos percentuais entre os deônticos (orientados para o participante ou para o evento); a negação no modal deôntico revela, com maior destaque, o conceito de força atuando sobre o sujeito.

A asserção negativa no principal encontra-se em apenas quatro ocorrências, todas epistêmicas. Com *poder*, a diferença entre asserção negativa no modal e asserção negativa no verbo principal relaciona-se com a posição do operador de negação, conforme indica Neves (2000a). Se o operador de negação estiver anteposto, o escopo da negação recairá sobre o modal, (27), mas, se o operador de negação estiver posposto, o escopo da negação recairá sobre a predicação, (28).

- (28) *Q: Mas é possível? Todos os empregados aqui são de confiança, an-ti-gos. (E batendo na boca) Deus me perdoe. / M: Sim. Tive o mesmo pensamento... A novata! / Mas pode não ter sido!*(US)

Em (27), com o operador de negação anteposto ao modal, a interpretação é deontica orientada para o participante, e, em (28), com operador de negação posposto ao modal, é epistêmica orientada para a proposição. Essa distinção pode se relacionar com o que Silva-Corvalán (1995) verifica na expressão de possibilidade epistêmica e de raiz, com *poder* espanhol. A *possibilidade epistêmica* tem apenas *p* (proposição) em seu escopo, enquanto a *possibilidade de raiz* tem *p* e *m* (modalidade). A diferença tem consequências para o escopo da negação, de modo que a negação, em uma sentença com sentido epistêmico, afeta *p* (negação no principal), como (28) – *pode não ter sido* –, enquanto a negação, em uma sentença com sentido de raiz, afeta *m* e *p* (negação no modal), como (27) – *Não podemos precipitar as coisas*.

Considerações finais

Comprometido com uma orientação funcionalista, mas sem filiação rígida a nenhum modelo teórico, o artigo examinou contextos de usos do verbo modal *poder*. Utilizou-se a classificação das modalidades proposta por Hengeveld (2004), em que dois parâmetros se cruzam, o alvo (orientada para

o participante, orientada para o evento e orientada para a proposição), e o domínio (facultativa, deôntica, volitiva, epistêmica e evidencial) da avaliação modal. No *corpus* da pesquisa, composto por textos dialogais de fala e de escrita, localizaram-se usos de *poder* com leitura facultativa, orientada para o participante e orientada para o evento, deôntica, orientada para o participante e orientada para o evento, e epistêmica, orientada para o evento e orientada para a proposição.

Assumiu-se que os modais devem ser analisados em uma perspectiva monossemântica, em que diferentes fatores contextuais entram em jogo na composição dos valores modais, podendo tais variáveis ser compreendidas como direcionadoras da interpretação modal. Assim, por exemplo, *poder*, em uma ocorrência como “Pai pode ser qualquer um” não tem leitura deôntica, afinal esse domínio modal envolve controle sobre as predicções que, nesse enunciado, não há.

O interesse do estudo recaiu sobre a verificação de tendências, de padrões de comportamento linguístico de *poder* em diferentes valores. Discutiram-se os seguintes aspectos: tipo de predicado, controle sobre a predicção, agentividade, flexões morfológicas do modal e tipo frasal.

Em relação aos aspectos semânticos, notou-se clara distinção entre os usos facultativos e os deônticos, de um lado, e os epistêmicos, de outro. Os predicados de ação, os sujeitos com os traços [+] animado e [+] controle ligam-se mais fortemente aos usos facultativos e, particularmente, aos usos deônticos. Os predicados de estado, os sujeitos com os traços [-] controle e [-] animado apresentam frequências mais significativas entre os usos epistêmicos, principalmente os orientados para a proposição.

Entre os fatores formais discutidos, está a flexão modo-temporal. Verificou-se que a flexão modo-temporal predominante com todos os valores modais de *poder* é o presente do indicativo, que tende a ter orientação futura, quando a leitura é deôntica, e orientação presente, quando a leitura é

epistêmica. O domínio deôntico é o que exhibe o percentual mais elevado no presente do indicativo, e o facultativo é o que apresenta a menor frequência. Nas leituras epistêmicas orientadas para a proposição chamaram a atenção os percentuais significativos de formas de pretérito imperfeito do indicativo (com orientação de tempo não passado) e de futuro do pretérito do indicativo, expedientes para registrar menor comprometimento do enunciador.

No exame das pessoas do discurso identificaram-se, também, tendências: os deônticos orientados para o participante concentram-se na primeira e na segunda pessoas, no eixo do discurso, portanto; os deônticos orientados para o evento, assim como os epistêmicos orientados para a proposição, estão, na grande maioria das ocorrências, na terceira pessoa; os epistêmicos orientados para o evento apresentam percentuais significativos de *você*, com referência genérica, segunda pessoa; e os facultativos, orientados para o participante e para o evento, concentram-se mais na primeira e na terceira pessoas.

O terceiro aspecto formal investigado foi o tipo frasal. O exame revelou que a asserção afirmativa é predominante com todos os valores modais, tendo os maiores índices entre os usos facultativos e os epistêmicos. Percentual mais baixo de asserção afirmativa é encontrado entre os deônticos, que se distribuem mais em outros tipos frasais, como entre as asserções negativas, por exemplo.

Os fatores examinados, embora restritos ao domínio da frase, podem ser compreendidos como pistas de interpretação, como fatores intervenientes na composição de diferentes valores, conforme mostram as análises. Entretanto, nenhum desses aspectos tem caráter decisivo para a interpretação do modal, afinal é sabido que a interpretação modal, muitas vezes, se resolve fora do âmbito da frase, no contexto maior (NEVES, 2000b). É a intersubjetividade que se cria numa determinada situação de fala que determina os rumos do discurso e os significados que dele emergem.

SOUZA, Cibele Naidhig de. An analysis of occurrences contexts of ‘*poder*’ in interactive texts. **Revista do GEL**, v. 12, n. 2, p. 192-224, 2015.

ABSTRACT: *This study examines the polysemy of the modal verb ‘poder’ under a functionalist approach. We assume that the semantic diversity of modal verbs is the result of the interaction with different elements in their occurrence contexts and we seek to verify intervening factors in the composition of different contextual meanings of the modal verb ‘poder’. Based on the classification of the modalities by Hengeveld (2004), in which two variables intersect, the domain of the evaluation of a modal distinction (facultative, deontic, volitive, epistemic and evidential) and the target of the evaluation of a modal distinction (participant-oriented modality, event-oriented modality and proposition-oriented modality), we analyze purely interactive texts in contemporary Brazilian Portuguese, including oral speech transcriptions (D2 of NURC) and writing texts (plays), from three regions – São Paulo, Rio de Janeiro and the Northeast (Salvador and Recife). The analysis of semantic aspects (type of predicate, control of subject over the predicate and agentivity) and formal aspects (morphological forms of the modal verb and phrasal type) reveals trends, linguistic behavior patterns in different modal values identified.*

KEYWORDS: *Modality. Modal verb. Poder. Functionalism.*

Referências

BYBEE, J. et al. **The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world.** Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CARRASCOSSI, C. N. S. **Gramaticalização e (inter)subjetivização na modalização em português: um estudo de pode ser.** 170f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

_____. **A interpretação dos verbos modais poder e dever na língua portuguesa.** 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2003.

COATES, J. **The semantics of the modal auxiliaries**. London: CroomHelm, 1983.

COSTA, M. C. R. **Modalidade e gramaticalização: estratégias discursivas na fala carioca**. 1995. 203 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

DIK, S.C. **The theory of functional grammar**. Part 1: The Structure of the Clause. Dordrecht- Holland: Foris Publications, 1989.

HEINE, B. Agent Oriented vs. Epistemic Modality. Some Observations on German Modals. In: BYBEE, J.; FLEISCHMAN, S. (Ed.) **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam: John Benjamins, 1995. p. 17-54.

HENGEVELD, K. Illocution, Mood and Modality. In: BOOIJ, G., LEHMANN, C., MUGDAN, J. (Ed.). **Morphology: a handbook on Inflection and Word Formation**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. v. 2, p. 1190-1201.

_____. The grammaticalization of tense and aspect. In: NARROG, H.; HEINE, B. (Ed.) **The handbook of grammaticalization**. New York: Oxford University Press, 2011. p. 577-591.

HENGEVELD, K.; MACKENZIE, J. L. **Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

KLINGE, A. The impact of context on modal meaning in English and Danish. **Nordic Journal of Linguistics**, v. 19, p. 35-34, 1996.

LOBATO, L.M.P. A pretensa ambigüidade dos modais portugueses e a teoria das relações temáticas. **Boletim do curso de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa**, ano 1, n. 1, p. 147-211, 1984. (Estudos de Semântica Aplicada ao Português)

LYONS, J. **Semantics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MESQUITA, E. M. C. **A modalidade deôntica**: um estudo na língua escrita contemporânea do Brasil. 1999. 147 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara.

NEVES, M. H. M. Linguística funcional: princípios, temas, objetos e conexões. **Guavira Letras**, Três Lagoas-MS, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2011.

_____. A modalidade. In: KOCH, I.G.V. (Org.) **Gramática do português falado**. v. VI. Desenvolvimentos. Campinas: Editora da Unicamp, 1996. p. 171-208.

_____. A modalidade: um estudo de base funcionalista na língua portuguesa. **Revista Portuguesa de Filologia**, Coimbra, Portugal, v. 23, p. 97-123, 2000a.

_____. A polissemia dos verbos modais. Ou: falando de ambigüidades. **Alfa**, São Paulo, v. 44, p. 115-145, 2000b.

PERKINS, M.R. The Core Meanings of the English Modals. **Journal of Linguistic**, v. 18, p. 245-273, 1982.

PONTES, E. **Verbos auxiliares em português**. Petrópolis: Vozes, 1973.

SILVA-CORVALÁN, C. Contextual Conditions for the interpretation of poder and deber in Spanish. In: BYBEE, J.; FLEICHMAN, S. **Modality in grammar and discourse**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1995. p. 67-106.

SWEETSER, E. E. Modality. In: _____. **From etymology to pragmatics**: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: University Press. 1990.

TRAUGOTT, E.C. On rise epistemic meanings in English: an example of subjectification in semantic change. **Language**, v. 65, n.1, p. 31-55, 1989.

TRAUGOTT, E.C.; DASHER, R. **Regularity in semantic change**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Abreviações das obras citadas

AC – *Auto da compadecida*. SUASSUNA, A. Rio de Janeiro: José Olympio, 1963.

DO – *Dois perdidos numa noite suja*. MARCOS, P. São Paulo: Global, 1979.

DZ – *Domingo Zeppelin*. MORAES, V. Ed. MEC. V.II.

GE – *Grande estiagem*. GONDINI, Filho, I. Rio de Janeiro: Dramas e Comédias, 1955.

OSA – *O santo inquérito*. GOMES, D. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1966.

RC – *Rasga coração*. FILHO, O.V. Rio de Janeiro: MEC, SEAC, Funarte, 1980.

SO – *Sonho de uma noite de velório*. COSTA, O.R. Rio de Janeiro: Funarte, 1976.

SOR – *O sorriso de pedra*. BLOCK, P. Rio de Janeiro: Pongetti, 1965.

US – *Um sábado em 30*. MARINHO, L. Revista de Teatro (Rio de Janeiro), 453, 1963.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

Aquisição da linguagem, p. 89
Contemporaneidade, p. 64
Crítica, p. 64
Distúrbios de linguagem, p. 89
Ensino-aprendizagem, p. 30
Escolas na Fronteira, p. 138
Estrutura de DEC, p. 64
Estrutura de Top-V2, p. 64
Fonoaudiologia, p. 89
Formação de professores, p. 30
Formas de tratamento em espanhol, p. 30
Funcionalismo, p. 192
Funcionalismo gramatical, p. 30
Grafites/pichações, p. 112
Leitor, p. 11
Leitura, p. 11
Léxico, p. 164
Linguística, p. 89
Localidades rurais, p. 164
Mato Grosso do Sul, p. 164
Modalidade, p. 192
Mudança gramatical, p. 64
Multimodalidade, p. 89
Objeto direto topicalizado, p. 64
Observatório da Educação na Fronteira, p. 138
Poder, p. 192
Poesia, p. 11
Política Linguística, p. 138
Português Clássico, p. 64
Recursos linguísticos, p. 112
Superdiversidade, p. 112
Toponímia, p. 164
Verbo modal, p. 192

SUBJECT INDEX

- Border Schools*, p. 159
Classical Portuguese, p. 84
CLLD structure, p. 84
Contemporaneity, p. 27
Criticism, p. 27
Education on the Border Observatory, p. 159
Functionalism, p. 221
Graffiti, p. 134
Grammar Functionalism, p. 60
Grammatical change, p. 84
Language acquisition, p. 108
Language disorders, p. 108
Language Policy, p. 159
Lexicon, p. 189
Linguistics, p. 108
Linguistic Resources, p. 134
Mato Grosso do Sul, p. 189
Modal verb, p. 221
Modality, p. 221
Multimodality, p. 221
Poder, p. 221
Poetry, p. 27
Reader, p. 27
Reading, p. 27
Rural areas, p. 189
Spanish formal/informal pronouns, p. 60
Spanish teachers formation, p. 60
Spanish teaching and learning, p. 60
Speech, p. 108
Superdiversity, p. 134
Top-V2 structure, p. 84
Topicalized direct object, p. 84
Toponymy, p. 189

ÍNDICE DE AUTORES / AUTHORS INDEX

- BARROS, Cristiano Silva de, p. 30
BERGER, Isis Ribeiro, p. 138
CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho, p. 89
COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins, p. 30
GIBRAIL, Alba Verona, p. 64
LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa, p. 89
MARTHA, Diana Junkes Bueno, p. 11
SALGADO, Ana Claudia Peters, p. 112
SOARES, Mariana Schchter, p. 112
SOUZA, Cibele Naidhig de, p. 192
TAVARES, Marilze, p. 164